GHEORGHE CÂRSTEA

TEORIA ŞI METODICA EDUCAŢIEI FIZICE ŞI SPORTULUI

Pentru examenele de definitivat şi gradul didactic II

Editura AN-DA
Bucureşti, 2000

Cuprins

I.TEORIA ŞI METODICA EDUCAŢIEI FIZICE ŞI SPORTULUI CA DISCIPLINE ŞTIINŢIFICE

I.1. Generalităţi

Ştiinţa presupune un volum semnificativ de cunoştinţe privind un domeniu al vieţii sociale, naturii sau gândirii. Cunoştinţele respective trebuie obţinute prin cercetare, după o metodologie progresiv pusă la punct.

Ştiinţa şi-a constituit statutul său complex în timp, printr-o evoluţie neuniformă, determinată de etapele dezvoltării social-istorice. Termenii de *Ştiinţă* şi *ştiinţific* au primit - tot pe dimensiunea temporală - semnificaţii diferite, ajungându-se până a se afirma că ştiinţa este - de fapt - un rezultat a ceea ce fac oamenii de ştiinţă!

Există multe clasificări ale ştiinţelor, după criterii extrem de diverse şi nu întotdeauna "ortodoxe".

Remarcabil este aspectul de diferenţiere treptată, pe aceeaşi coordonată temporală, a ştiinţelor, concretizat în apariţia a noi şi noi discipline ştiinţifice, unele cu statut de "graniţă". Deşi, uneori, nici denumirile, nici conţinutul acestor discipline nu sunt prea dare. S-a ajuns în etapa actuală la nivelul Academiei Naţionale de Educaţie Fizică şi Sport din Bucureşti, ca unele capitole din Teoria şi Metodica educaţiei fizice şi sportului (Învăţarea motrică, Evaluarea etc.) să fie propuse şi acceptate ca discipline ştiinţifice de sine stătătoare!

Tot în timp s-au cristalizat condiţiile pe care trebuie să le îndeplinească o cunoaştere de tip ştiinţific, care conduc la validarea statutului de disciplină ştiinţifică. Aceste condiţii, printr-o extremă sinteză, sunt următoarele:

- să existe obiect domeniu propriu de cercetare/studiu;
- să existe metode proprii sau adaptate de cercetare;
- să existe noţiuni bine şi unitar conturate, unele la nivel de concepte sau categorii;
- să se stabilească legi, norme, cerinţe, principii etc. specifice obiectului/domeniului de cercetare/studiu, în urma verificării în practica avansată a unor ipoteze;
- să clasifice şi să cuantifice propriile categorii şi probleme.

Epistemologia, care este teoria cunoaşterii ştiinţifice, a fost prima care a prezentat condiţiile menţionate anterior. Mai târziu, scientica - adică ştiinţa despre ştiinţă - a confirmat şi completat aceste condicii.

Fundamentarea ştiinţifică în educaţie fizică şi sport s-a realizat etapizat. Primele generalizări sunt semnalate chiar în cultura popoarelor antice, pentru ca apoi să asistăm la o evoluţie neuniformă, în funcţie de caracteristicile etapelor social-istorice. Aceste generalizări cuprind reflecţii sau chiar recomandări privind practicarea exerciţiilor fizice.

Evul mediu înăbuşă brutal practicarea exerciţiilor fizice de către oamenii de rând şi, drept consecinţă, dezvoltarea gândirii teoretice specifice. Renaşterea reconsideră practicarea exerciţiilor fizice, fapt confirmat de cultura umanistă specifică acestei perioade istorice importante.

Idei înaintate privind practicarea exerciţiilor fizice se întâlnesc şi în operele multor filosofi, medici şi pedagogi din perioada umanismului şi iluminismului, imediat după Renaştere.

Secolul al XVIII-lea înregistrează o creştere a preocupărilor teoretice privind practicarea exerciţiilor fizice, iar secolul al XIX-lea deschide o nouă perspectivă prin apariţia sistemelor naţionale de educaţie fizică şi sport, unele (cele din Suedia, Franţa, Anglia, Germania etc.) cu influenţe deosebite, cel puţin pe plan european.

Secolul al XX-lea marchează maturizarea gândirii teoretice în domeniul educaţiei fizice şi sportului. Se consideră că pe la jumătatea acestui secol s-a ajuns la o fundamentare ştiinţifică aproape completă a fenomenului de practicare a exerciţiilor fizice sub formele de educaţie fizică şi sport. Mai întâi s-au constituit disciplinele ştiinţifice de profil (în majoritatea lor) şi apoi s-a ajuns la "Ştiinţa" domeniului, asupra căreia nu sunt puncte unitare de vedere privind denumirea şi, mai ales, "aşezarea", deci locul şi, implicit, rolul disciplinelor care o compun.

I.2. <u>**Statutul - ca discipline ştiinţifice**</u>

Teoria şi Metodica educaţiei fizice şi sportului sunt discipline ştiinţifice deoarece îndeplinesc toate condiţiile necesare pentru validarea acestui statut, adică:

- au obiect/domeniu propriu de cercetare/studiu;
- au metode adaptate de cercetare;
- au noţiuni bine conturate, bine şi aproape unanim definite;
- au stabilit şi stabilesc legi în domeniul propriu de cercetare/studiu;
- au clasificat şi cuantificat propriile categoric şi probleme.

Obiectul domeniul lor de studiu îl constituie, conform denumirii, "educația fizică şi sportul". Dacă nu era aşa, sigur disciplina se numea altfel! Dar, tind să sintetizeze sau să esențializeze preocupările acestor discipline ştiințifice specialiştii au ştiut să consemneze că: "perfecționarea dezvoltării fizice şi capacității motrice" prin practicarea sistematică a exercițiilor fizice sunt obiectivele fundamentale din domeniu, nefiind exclusă - ba chiar necesară - şi realizarea altor obiective (n.n. - termenul de "perfecționare" este esențial deoarece dezvoltarea fizică/corporală şi capacitatea motrică sunt influențate şi de alți ton ereditari sau de mediu!).

Teoria şi metodica educației fizice şi sportului generalizează experiența pozitivă obținută pe cele două coordonate menționate anterior de către practica avansată, elaborând şi ipoteze, pe care tot practica le verifică.

Metodele de cercetare ştiințifică a obiectului/domeniului menționat sunt e folosite de toate disciplinele care abordează, din diferite puncte de vedere, fenomenul de practicare a exercițiilor fizice. Ele nu sunt deci, metode proprii cercetare! Originea lor este pedagogică, psihopedagogică, psihologică, sociologică, statistico-matematică etc., fiind supuse unui proces corect de adaptare. Fără a analiza conținutul acestor metode (acest obiectiv revenind altei discipline din planul de învățământ: "Metodologia cercetării ştiințifice"), consider necesar doar ca ele să fie prezentate schematic, după scopurile principale urmărite, convins fiind - totuşi - că "schema" nu este completă:

Scopuri	**Metode**
A) Documentare asupra fenomenului cercetat	- metoda istorică - studierea bibliografiei de specialitate a altor documente care vizează fenomenul respectiv(inclusiv cele de evidență şi planificare)
B) Recoltare/culegere de date	- Monografia - Observația - Analiza de caz - Măsurarea, verificarea sau testarea - Ancheta pe bază de chestionar - Convorbirea - Interviul - Testul sociometric
C) Verificare unor ipoteze	- Experimentul
D) Prelucrare a datelor recoltate	- Statistica
E) Analiza a rezultatelor	- Întabelarea - reprezentarea grafică

Este normal ca toate aceste metode de cercetare, inclusiv altele necuprinse în schemă, să fie folosite în "sistem". Prezentarea lor este necesară şi pentru a le distinge de alte categorii de metode: de instruire, de educație, de refacere capacității de efort, de evaluare etc. Aplicarea metodelor de cercetare se face cu ponderi diferite în funcție de "izvoarele" abordate.

Izvoarele Teoriei şi Metodicii educației fizice şi sportului, ca de altfel al tuturor disciplinelor din domeniu, sunt cele clasice:

a) Practica

Este vorba numai de practica avansată, din care - logic - se fac generalizări. În mod normal, între Teorie şi Practică trebuie să existe concordanță, nu neapărat simultană, concordanța trebuie înțeleasă în mod dialectic. De cele mai multe ori, Teoria este cea care o ia înaintea Practicii, cu ajutorul cercetări ştiințifice şi a ipotezelor. Este prezent şi aspectul revers, în care Practica o poate lua înaintea Teoriei. Acest ultim aspect este posibil numai prin creativitatea celor implicaţi nemijlocit în practicarea exercițiilor fizice (specialişti şi subiecți). În ambele ipostaze, trebuie să se realizeze, într-un timp cât mai scurt punerea de acord între cei doi factori (Teorie şi Practică avansată; dacă se pune de acord Teoria cu Practica rudimentară din multe "zone" ale domeniului, ar însemna să negăm rolul principal al Teoriei, adică cel de stimulent pentru Practică!).

b) Moştenirea

Este vorba de moştenirea teoretică şi practică, valorificate critic (idei, reflecții, publicații, construcții de materiale şi baze în domeniu, invenții etc.) şi adaptate necesităților actuale şi de perspectivă.

Noțiunile, legile. clasificările şi *cuantificările* specifice Teoriei şi Metodicii educației fizice şi sportului, vor constitui aspecte prezentate în paginile care urmează.

I.3. Loc şi rol în "Ştiința" domeniului

Teoria proprie domeniului educației fizice şi sportului (numită astfel logic - fiind vorba de "gândirea" asupra problemelor specifice!) s-a constituit relativ târziu față de apariția cunoştințelor dispersate despre practicarea exercițiilor fizice de către ființa umană. Se apreciază, în bibliografia de specialitate că apariția "Teoriei" în domeniu s-ar fi datorat, în principal, următorilor factori:

- introducerea educației fizice ca disciplină în unitățile de învățământ;
- apariția grupărilor de educație fizică şi sportive: asociații, cluburi, direcții, federații etc.;
- extinderea practicării exercițiilor fizice în rândul populației umane de diferite vârste, medii sociale şi profesii;

- înfiinţarea instituţiilor care au avut şi au ca obiectiv pregătirea specialiştilor pentru domeniu (la noi în România prima instituţie de acest tip s-a înfiinţat în anul 1922; din păcate, aceste tipuri de instituţii fiindcă între timp numărul lor este de ordinul zecilor - sunt confundate cu unităţile care pregătesc sportivi de performanţă şi nu sunt apreciate ca unităţi de pregătire a specialiştilor pentru domeniu!).

În consecinţă, se poate vorbi de existenţa unei adevărate "Teorii" a domeniului cam doar după anul 1925. A existat o altă disciplină ştiinţifică înaintea Teoriei? Nici nu poate fi vorba! După "Teorie" a urmat logic "Metodica" domeniului. Deci, aşa cum am menţionat şi în alte lucrări/cărţi, "Teoria" a existat şi poate exista şi iară "Metodică", dar revers nu se poate! Apărând prima, este explicabil faptul că problematica "Teoriei" a fost extrem de vastă. În realitate, ea aborda toate aspectele din domeniu, ceea ce nu poate constitui un argument pentru cei care revendică aceeaşi "arie curriculară" şi în prezent! Au apărut logic - noi discipline ştiinţifice care au preluat o serie de probleme abordate iniţial de "Teorie". Este vorba - printre altele - de Istoria educaţiei fizice şi sportului, Sociologia educaţiei fizice şi sportului, Managementul în educaţie fizică şi sport, Organizarea şi legislaţia în educaţie fizică şi sport etc.

"Metodica" educaţiei fizice şi sportului s-a constituit aproape simultan cu "Teoria " aceluiaşi domeniu, deşi - în fond - o urmează. Metodica este *o "teorie a practicii eficiente"* sau *o "teorie activă cu finalităţi practice".* Indiferent cum a fost denumită *("Metodica educaţiei fizice", "Teoria instruirii", "Didactica specială", "Teoria predării exerciţiilor fizice"* etc.), această disciplină vizează, cu prioritate, realizarea în mod eficient a obiectivelor instructiv-educative specifice procesului de practicare sistematică şi ştiinţifică a exerciţiilor fizice. "Metodica" porneşte de la înţelegerea unităţii şi dinamicii acestui proces şi îşi propune să generalizeze ceea ce este nou şi eficient, având în vedere o serie de variabile independente (vârsta subiecţilor, baza materială, clima, tipul unităţii socio-umane etc.).

Apariţia "Teoriilor" şi "Metodicilor" ramurilor sportive sau ale altor subsisteme din domeniu (cum este şi "antrenamentul sportiv") s-a petrecut mult mai târziu. Apariţia acestor "Teorii" şi "Metodici" particulare nu a putut şi nici nu va putea niciodată să înlocuiască "Teoria şi Metodica" domeniului ("generală"!). De aceea, este normal ca tot ceea ce prevăd, sub formă de generalizări (legi, principii, concepte, clasificări etc.), "Teoria şi Metodica" domeniului să fie valabil pentru toate "Teoriile şi Metodicile" particulare. Negarea acestor generalizări este condamnabilă, fiind admise - logic şi legic - unele aspecte strict specifice. Dar înlocuirea *întregului* prin *părţi* pare ceva absurd, dar nu ireal (dovada o poate ilustra conţinutul şi metodologia examenului de licenţă de la A.N.E.F.S. Bucureşti, din iunie 1999, unde Teoria şi metodica

educației fizice şi sportului au fost reduse la zero, iar metodicile atletismului, gimnasticii, handbalului etc. - desfăşurate fără *probe scrise* - au devenit singurele eliminatorii! Deci, muşchii au prioritate - în concepția factorilor actuali de decizie - față de intelect/creier!).

Necesitatea diferențierii cunoştințelor teoretice şi metodice a fost consecința diversificării educației fizice şi sportului: Aşa se explică apariția ulterioară a "Teoriei şi metodicii educației fizice şcolare", a "Teoriei şi metodicii antrenamentului sportiv", a "Teorie şi metodicii educației fizice şi sportului pentru toți", a "Teoriei şi metodicii fiecărei ramuri de sport", a "Teoriei şi metodicii educației fizice militate", a "Teoriei şi metodicii educației fizice independente" etc., chiar dacă unii "specialişti" nu recunosc aceste apariții ulterioare!

Adevărații specialişti apreciază - aşa cum am mai precizat - că pe la jumătatea secolului nostru s-a definitivat, în general, apariția disciplinelor particulare în domeniu. Unele se constituie (chiar dacă pe *temeiuri* ilegale, cum este vorba, aşa cum am mai amintit, de "Învățarea motrică", "Măsurarea şi evaluarea în educație fizică şi sport" etc.) şi încearcă să se afirme doar în etapa actuală! Cert este faptul că aceste discipline ştiințifice (sau mai puțin ştiințifice!) particulare, împreună cu disciplina "mamă" (Teoria şi metodica educației fizice şi sportului) au contribuit la constituirea "Ştiinței" din domeniu. Această "Ştiință", care în realitate nu există decât prin *reunirea* tuturor disciplinelor particulare specifice şi adevărate, a căpătat - în timp şi în spații geografice diferite - mai multe denumiri, fără a se ajunge la un consens. Iată câteva dintre aceste propuneri de denumiri: fiziografie; fiziopedagogie; gimnologie; ştiința activităților motorii (P. Parlebas - Franța); ştiința mişcării umane (Anglia); ştiința activității fizice (Landry şi colab. - Canada); ştiința activităților corporale (M. Epuran - România); kinantropologie (Țările de jos - mai ales Belgia); ştiința sportului.

Nu comentez aceste propuneri, dar fac precizarea că unele dintre ele sunt consecințe ale traducerii incorecte a unor termeni sau ale necesității "alinierii" ceea ce zice Uniunea Europeană! Dacă la acest nivel european există doar ştiințe" şi "Consilii/Comitete" ale Sportului, de ce să nu existe şi în România asemenea organigramă? Educația fizică este, doar, subînțelesă! Noroc cu legea" din domeniu, care să sperăm că se va numi, totuşi, a "Educației fizice Sportului"!

Sistemul de discipline ştiințifice care alcătuiesc, prin însumare ideatică şi matematică, aşa numita "Ştiință" a domeniului, a fost reprezentat grafic în rânduri diferite, în funcție şi de pregătirea autorilor sau, mai grav, de orientarea politică a acestora.

Această *Ştiinţă* a educaţiei fizice şi sportului implică - în temeiul interdisciplinarităţii - legături logice şi cu alte ştiinţe: cibernetică, informatică, statică etc. Dar cred că am dreptate când susţin că aceste "alte ştiinţe" nu pot fi puse în "Ştiinţa Educaţiei Fizice şi Sportului" (aşa cum se prezintă informaţiile în unele materiale de specialitate!).

II. NOTIUNI PRINCIPALE ALE TEORIEI ŞI METODICII EDUCAŢIEI FIZICE ŞI SPORTULUI

II.1. Educaţia fizică

Este o componentă a educaţiei generate, integrate, alături de educaţia intelectuală, educaţia morală, educaţia estetică şi educaţia tehnico-profesională. Între toate aceste componente există - logic - interdependenţă, relaţii reciproce, ele formând un întreg, un sistem. Educaţia fizică poate influenţa extraordinar de mult sfera intelectuală a personalităţii umane, dar şi celelalte sfere (mai ales morală şi estetică). Sensul principal al relaţiei în cadrul componentelor menţionate este de la educaţia fizică către celelalte şi nu revers.

În lucrarea "Terminologia educaţiei fizice şi sportului" (16) la care vom face frecvent *trimiteri,* se prezintă următoarea definiţie pentru educaţia fizică: "activitatea care valorifică sistematic ansamblul formelor de practicare a exerciţiilor fizice în scopul măririi în principal (n.n. - deci nu exclusiv!) a potenţialului biologic al omului în concordanţă cu cerinţele sociale".

Tot în lucrarea menţionată anterior se atribuie educaţiei fizice următoarele caracteristici fundamentale:

• este fiziologică prin natura exerciţiilor;

• este pedagogică prin metodă;

• este biologică prin efecte;

• este socială prin organizare.

Educaţia fizică presupune întotdeauna activitate. De aceea este greşită expresia "practicarea educaţiei fizice". Nu se practică educaţia fizică, ci exerciţiile fizice. Educaţia fizică este una din variantele prin care se practică exerciţiile fizice. Ea este un *tip fundamental de activitate motrică* care implică legi, norme, prescripţii metodice etc., în scopul realizării unor obiective instructiv - educative bine precizate.

Se desfăşoară (fiind activitate!) în două modalități: ca proces instructiv - educativ bilateral şi ca activitate independentă. Cea mai răspândită modalitate la noi în România este prima. În alte țări cea mai frecventă modalitate este cea de-a doua. Oricum, cele mai multe referiri teoretico-metodice vizează educația fizică ca proces instructiv-educativ bilateral.

Ca *proces instructiv-educativ bilateral* educația fizică se desfăşoară în timp, permanent şi sistematic. Acest proces are o "intrare" şi o "ieşire", între care se desfăşoară activitatea propriu-zisă, adică are loc *pregătirea/prelucrarea* subiecților. Evident că prelucrarea este realizată de către cel care conduce procesul instructiv-educativ, în majoritatea cazurilor acesta fiind profesor de specialitate. Conducătorul are responsabilități precise asupra acestui proces. El trebuie să fie competent, să fie capacitat cu cunoştințe şi metodologie pentru a putea să facă o prelucrare cât mai corectă a subiecților intrați în procesul respectiv. Subiecții, constituiți în grupuri de diferite mărimi (clase de elevi, grupe de studenți, plutoane de militari etc.), trebuie să fie pe "recepție", să fie atenți şi să încerce prin efort fizic şi intelectual să-şi însuşească ceea ce este transmis de conducătorul procesului instructiv-educativ. Această "însuşire" nu se poate realiza decât prin participarea conştientă şi activă a subiecților. Se tinde spre democratizarea relației între cei doi factori ai procesului instructiv-educativ, adică între conducător şi subiecți. Această democratizare nu trebuie altfel înțeleasă decât în sensul participării conştiente şi active a subiecților la propria lor pregătire. În timp, subiecții trebuie să ajungă la acele faze de pregătire în care să poată prelua anumite atribuții ale conducătorului procesului. De aceea, tot în timp, subiecții trebuie capacitați cu tehnici individuale sau de grup în sensul autoorganizării, autoconduceri şi autoevaluării activității respective, tehnici transferabile şi în timpul liber.

Ca *activitate independentă* realizată individual sau în grup, educația fizică se desfăşoară numai în timpul liber al subiecților şi în absența fizică a conducătorului procesului bilateral. Această activitate independentă de educație fizică trebuie, însă, să fie bine pregătită în cadrul procesului instructiv-educativ . Deci, o primă constatare este aceea că putem vorbi de o activitate independentă de educație fizică numai după o anumită vârstă, după câştigarea unei anumite experiențe în problemă. A doua constatare este aceea că nu putem considera ca activitate independentă de educație fizică orice "mişcare de timp liber" realizată prin contracții musculare şi fără nici o regulă ştiințifică (cum sunt, de exemplu, "miuțele" - mai ales de fotbal - realizate cu echipament necorespunzător, în care nu se respectă regulile de bază ale jocului, în care se foloseşte un jargon de maidan etc.).

Educația fizică are mai multe *subsisteme,* determinate, în principal, de ontogeneza umană. Este vorba de:

- educația fizică a tinerei generații (preşcolară, şcolară şi universitară);
- educația fizică militară;
- educația fizică profesională;
- educația fizică a adulților;
- educația fizică a vârstei a treia;
- educația fizică independentă.

Între subsisteme sunt legături logice evidente. La fel ca şi în interiorul subsistem, între nivelurile caracteristice. Cea mai mare atenție, însă, se acordă deşi la "cote valorice neeuropene" - educației fizice a tinerei generații, subsistem considerat ca fiind nucleul activității de educație fizică de fapt, al întregii activități de practicare a exercițiilor fizice.

Alte câteva *caracteristici* ale educației fizice trebuie să fie menționate, pentru o analiză comparativă cu celelalte activități motrice fundamentale din domeniu (antrenament sportiv, activități competițional-sportive, activități specifice de timp liber, activități motrice recuperatorii sau, şi mai bine preventive etc.). Am redus aceste "alte caracteristici" doar la următoarele trei:

- Educația fizică *este accesibilă* tuturor oamenilor, indiferent de starea de sănătate, vârstă, ocupație, sex, rasă, credință religioasă, apartenență politică, etnie, zonă social-economică sau geografică etc.
- Educația fizică *are un predominant caracter formativ,* în sensul că pregăteşte subiecții pentru viață, pentru necesitățile existenței cotidiene din ontogeneză. Ea se adresează, cu precădere, corpului uman (în sens de armonie a dezvoltării, rezistenței cardio-respiratorii la eforturile fizice etc.), calităților motrice ale practicantului exercițiilor fizice (inclusiv în scopul obținerii unui randament optim de muncă, adică în activitățile profesionale), deprinderilor şi priceperilor motrice de bază şi utilitar-aplicative (necesare, mai ales, în existență benefică cotidiană), sau probelor sportive (necesare pentru existența omului - cum sun cele de înot, schi, patinaj etc. - sau pentru a fi folosite în activitatea independentă, plăcută şi recreativă, din timpul liber). Acest caracter predominant formativ nu exclude prezența în educația fizică a elementului competitiv, care se realizează pe bază de întrecere, respectându-se reguli precise şi specifice. Majoritatea întrecerilor, a competițiilor, se bazează pe deprinderile şi priceperile specifice ramurilor şi probelor sportive, dar nu numai!

- Educația fizică *dispune de un număr foarte mare de exerciții fizice.* În diferitele sale forme de organizarea, educația fizică "operează" cu: exerciții pentru influențarea dezvoltării corecte şi armonioase a corpului subiecților, exerciții pentru dezvoltarea calităților motrice, exerciții din deprinderile şi priceperile motrice (de bază, utilitar-aplicative şi specifice sporturilor), exerciții din gimnastica aerobică, exerciții de stretching, exerciții din dansuri populare sau sportive etc. Volumul, intensitatea şi complexitatea acestor exerciții se situează, evident, la nivel mult inferior, de exemplu, față de antrenamentul sportiv. Dar aceasta nu este diferența semnificativă!

II.2. Sportul

Informațiile despre această noțiune, deşi întâlnite şi în alte publicații speciale (de sociologie, antrenament, management etc.), sunt necesare deoarece întotdeauna educația fizică va fi "legată" şi comparată cu sportul. Peste tot, în aproape toate împrejurările, se foloseşte expresia "educație fizică şi sport". Numai nespecialiştii şi nepricepuții din domeniu reduc sintagma la expresia "sport"! Aberația, apărută în anii 1991-1992, că despre sport nu trebuie să se ocupe "Teoria şi metodica educației fizice şi sportului" ci doar "Teoria şi metodica antrenamentului sportiv" consider că aparține doar istoriei! Este vorba doar despre definirea şi analiza conceptului. De celelalte aspecte au grijă alte discipline ştiințifice. În foarte multe situații, sportul este folosit ca mijloc al activității de educație fizică, apreciindu-se că aceasta se "sportivizează". Formula că total nu este altceva decât "sport", întâlnită frecvent în multe țări cu dotare materială specifică de excepție, nu o putem accepta, având în vedere finalitățile integrate ale educației fizice.

Sportul este un fenomen social foarte important şi despre care autorul prezentei publicații a scris destul de mult cu alte ocazii. El a apărut, însă, în istoria societății, după educația fizică şi nu are dreptul să o anuleze. El a căpătat o amploare deosebită după reluarea Jocurilor Olimpice în anul 1896 şi sub impulsul acestora. În secolul al XIX-lea a fost un sport "modern", racordat la cuceririle tehnice şi ştiințifice specifice. În secolul al XX-lea a devenit un sport „contemporan", cu anumite caracteristici specifice, între care se remarcă, mai ales, universalismul (din care face parte şi fair-play-ul, despre care am scris cel puțin cu două decenii în urmă şi pe care unele discipline recente îl revendică ca pe o *descoperire* a ultimilor anii; şi alți reputați specialişti, între care aş menționa doar două nume: Nicu Alexe şi Cristian Țopescu, au scris despre fair-play în sport cu mult aplomb şi cu mulți ani în urmă!).

Sportul este deosebit de complex, atât sub aspectul structurii, cât şi al funcţiilor.

• Ca *structură,* se remarcă cele patru subsisteme clasice ale sale: sportul pentru toţi (fostul "sport de masă"), baza de masă a sportului de performanţă (sau "sportul la copii şi juniori"), sportul de performanţă şi sportul de înaltă performanţă (subsisteme menţionate, între altele, de toate publicaţiile din domeniul antrenamentului sportiv). Între cele patru subsisteme există legături evidente şi logice, dar şi diferenţe specifice (inclusiv din punct de vedere al caracteristicilor competiţiei - care este trăsătura fundamentală a sportului!). Sportul *există* în mod concret, prin structuri motrice diferenţiate pe discipline, ramuri şi probe sportive.

• Ca *funcţii ale sportului,* se pot menţiona următoarele mai importante: contribuţii la dezvoltarea corporală/fizică a practicanţilor exerciţiilor fizice (numai dacă fenomenul este *dirijat* ştiinţific); contribuţie la dezvoltarea gustului specific şi specializat al omului - practicant sau spectator - pentru mişcare, pentru unele ramuri sau probe sportive; contribuţie la integrarea socială a practicanţilor exerciţiilor fizice (mai ales în dimensiunea "postsportivă" din ontogeneză).

Sportul se clasifică în foarte multe feluri, după criterii diferite, mai mult sau mai puţin ştiinţifice. Nici o clasificare nu poate fi absolutizată şi nu există nici o ierarhizare a acestor clasificări. Iată, de exemplu, câteva dintre aceste clasificări:

• sporturi clasice, moderne şi contemporane;
• sporturi olimpice şi neolimpice;
• sporturi naţionale şi internaţionale;
• sporturi pe echipe, individuale şi mixte;
• sporturi pentru tot anul calendaristic şi de sezon;
• sporturi pentru bărbaţi şi pentru femei;
• sporturi cu caracter motric şi cu caracter amotric (şah, aeromodelism etc.);

II.3. <u>Antrenamentul sportiv</u>

Deoarece, frecvent, educaţia fizică este comparată cu antrenamentul sportiv se justifică prezentarea succintă a acestei noţiuni şi în cadrul "Teoriei şi Metodicii Educaţiei Fizice şi Sportului". De această noţiune şi de conţinuturile desemnate se ocupă, în detaliu, o disciplină ştiinţifică specializată ulterior. Este vorba de "Teoria şi Metodica Antrenamentului Sportiv".

În lucrarea "Terminologia educaţiei fizice şi sportului" se menţionează că antrenamentul sportiv este *"procesul instructiv - educativ desfăşurat sistematic şi continuu gradat de adaptare a organismului omenesc la eforturi fizice şi psihice intense, în scopul obţinerii de rezultate înalte într-una din formele de*

practicare competitivă a exercițiilor fizice ". Fără a contesta această definiție, aduc următoarele două completări:

1. Antrenamentul sportiv este, în majoritatea cazurilor, un proces instructiv-educativ bilateral. Relația dintre cei doi factori implicați în acest proces este relativ asemănătoare cu cea din procesul de educație fizică. Câteva note/diferențe specifice merită menționate:

• pot activa şi doi antrenori;

• sportivii sunt mai puțini, ca număr, față de elevii unei clase sau subiecții altor grupuri cu care se face educația fizică;

• relația dintre cei doi factori este mult mai puternică, evident şi prin prisma numărului sportivilor, dar şi prin frecvența de desfăşurare pe săptămână a lecțiilor de antrenament.

2. Poate fi realizat şi antrenament sportiv ca activitate independentă. În această modalitate, antrenamentul se realizează - după o anumită experiență acumulată, totuşi, în procesul instructiv-educativ bilateral - fără prezența fizică a antrenorului. Studiul unor surse bibliografice scrise de specialitate poate constitui o cale de susținere a aspectului cât de cât ştiințific al antrenamentului sportiv independent.

În procesul bilateral de antrenament sportiv sau în antrenamentul sportiv independent se realizează pregătirea pentru evoluția în competițiile sportive. Deci, antrenamentul sportiv se subordonează sportului, este un fel de "laborator" pentru sport, neconfundându-se cu acesta.

Antrenamentul sportiv are la dispoziție, pentru fiecare ramură sau probă sportivă, un număr mult mai mic de exerciții fizice, comparativ cu educația fizică. Ne referim, desigur, la exercițiile fizice subordonate deprinderilor şi priceperilor motrice specifice. Aceste exerciții fizice sunt, însă, executate la un nivel ridicat pe planul tehnic sau tactic şi au volum, intensitate şi complexitate mult deosebite - în sens pozitiv - față de exercițiile folosite în educația fizică.

II.4. Dezvoltarea fizică

Este o noțiune deosebit de importantă pentru "Teoria şi Metodica Educației Fizice şi Sportului", fiindcă perfecționarea dezvoltării fizicului/corpului este una dintre cele două coordonate/dimensiuni ale obiectului/domeniului propriu de cercetare/studiu.

În lucrarea "Terminologia educației fizice şi sportului " se menționează că prin dezvoltarea fizică se înțelege *"rezultatul, precum şi acțiunea îndreptată spre influențarea creşterii corecte şi armonioase a organismului uman, concretizată în indici morfologici (somatici) şi funcționali calitativ şi*

proporționali, cât mai apropiați de valorile atribuite în acest sens organismului sănătos la diferite vârste ".

Dezvoltarea fizică/corporală presupune, deci, două categoric de indici:

1. somatici/morfologici - care se văd, se observă cu "ochiul liber" sau se obțin prin măsurare: înălțimea corporală (numită - greşit - talie, în multe curse bibliografice de specialitate), greutatea corporală, perimetrele şi diametrele la anumite niveluri corporale, lungimea segmentelor corpului etc.;

2. funcționali/fiziologici - care nu se văd cu "ochiul liber", dar care constituie "motorul" organismului uman (dacă pe ceilalți indici îi acceptăm, metodologic vorbind, în postura de "caroserie" a organismului uman!) şi care se obțin numai prin măsurare: frecvența cardiacă, frecvența respiratorie, capacitatea vitală/respiratorie, tensiunea arterială etc.

De aceea, ne surprinde faptul că dezvoltarea fizică este frecvent confundată, nu numai de către studenți, dar şi de mulți specialişti din domeniu, cu pregătirea fizică sau cu condiția fizică. De cele mai multe ori se includ în dezvoltarea fizică şi calitățile motrice! Este o greşeală destul de mare şi cu efecte negative pentru practica domeniului.

Nivelul dezvoltării fizice umane este *multifactorial determinat.* Acest nivel este un rezultat cumulativ al factorilor ereditari şi de mediu (natural, ambiental şi social). Practicarea exercițiilor fizice special concepute reprezintă un factor social cu rol deosebit pe planul dezvoltării fizice, mai ales în contextul educației fizice. În antrenamentul sportiv, de cele mai multe ori se acționează în detrimentul unor indici de dezvoltare fizică (în sensul armonizării lor!) şi doar cu scopul imediat de obținere a performanțelor maxime. Obținerea acestor performanțe (concretizate în titluri olimpice, mondiale, europene etc.) încântă pe orice român, iară ca să-i pese cuiva (în primul rând specialiştilor) şi de aspectul postsportiv al dezvoltării fizice pentru majoritatea "campionilor" sau "campioanelor"! Este o problemă mai mult de sociologie, dar ea trebuie să conducă la reflecții serioase în perspectivă, chiar dacă ne aflăm într-o perioadă abuziv competițională.

- Pentru realizarea unei dezvoltări fizice corecte şi armonioase, în funcție de vârstă, se urmăresc - mai ales în educația fizică, dar şi în antrenamentul sportiv condus de specialişti "serioşi"/"umani" - următoarele obiective principale:
- armonie între cele două categoric de indici;
- armonie/proporționalitate în interiorul indicilor somatici/morfologici (cel mai important fiind raportul dintre înălțimea şi greutatea corporală!);
- armonie între indicii funcționali/fiziologici;

- menținerea unui tonus muscular optim (sau, cum se precizează în lucrările de specialitate: *"îmbunătățirea troficității şi tonicității musculare "!);*
- obținerea şi menținerea unei atitudini corporale (globale şi segmentare) corecte, atât în actele motrice statice, cât şi în cele dinamice;
- prevenirea atitudinilor şi deficiențelor fizice;
- corectarea tuturor atitudinilor fizice deficiente şi a unor deficiențe fizice (mai ales a celor de grad uşor şi mediu);
- educarea marilor funcții ale organismului, dar în mod special a funcției respiratorii (sau, cum precizează aceleaşi surse bibliografice de specialitate: *"educarea actului respirator voluntar ").*

Educația fizică - mai ales - acționează asupra dezvoltării fizice a oamenilor în sensurile profilactic, preventiv şi terapeutic. În lecția de educație fizică, mai ales cea şcolară, se influențează (mai mult sau mai puțin, mai bine sau mai puțin bine, ca să nu zicem "rău"!) dezvoltarea fizică a organismului subiecților aproape în toate verigile, mai ales indirect. În mod special, deci pentru acționare pe cale directă, a fost introdusă o verigă (a III-a), neacceptată de neprofesionişti (deoarece cere mult efort, multă participare pedagogică etc.). Dar, exerciții speciale de dezvoltare fizică, pe grupe de câte două-trei, se pot face (şi o fac adevărații profesionişti!) şi pe parcursul altor verigi din lecție, inclusiv în cea de "revenire a organismului după efort"!

II.5. <u>Capacitatea motrică</u>

Este o noțiune fundamentală pentru "Teoria şi Metodica Educației Fizice şi Sportului", chiar dacă nu există o definiție unanim acceptată a sa. Această stare de fapt este explicabilă deoarece capacitatea motrică este multifactorial condiționată şi se includ în definiție - de către mulți autori - şi aceşti factori condiționați.

În lucrarea "Terminologia educației fizice şi sportului" se menționează ca prin capacitate motrică se înțelege *"ansamblul posibilităților motrice naturale ,si dobândite prin care se pot realiza eforturi variate ca structură şi dozare ".* Sintetizând punctele de vedere ale mat multor specialişti (M. Epuran, Fleishman, Hebelink, D.K. Mathews etc.) am ajuns - şi pe baza unor contribuții personale de ordin logic - la următoarea definiție: *"capacitatea motrică este un potențial uman dinamic (progresiv sau regresiv în ontogeneză) dat de unitatea dialectică dintre calitățile şi deprinderile sau priceperile motrice ".*

Revenind la primul paragraf din acest subcapitol, reafirmăm că la om capacitatea motrică este influențată de sarcina de îndeplinit şi de multitudine de alți factori, între care se remarcă procesele psihice, procesele chimice şi metabolice, nivelul indicilor de dezvoltare fizică etc. Faptul că aceşti factori o

influențează - uni chiar foarte mult - nu înseamnă că ei trebuie să intre în definiție, chiar în mod obligatoriu cum susțin unit autori. De asemeni nici propunerea psihologilor sau chiar insistența acestora de a numi capacitatea motrică drept "capacitate psihomotrică" nu are suport, cel puțin pe plan logic. De ce biochimiştii nu au pretenția să-i zicem "capacitatea biochimicomotrică"? Sau, propun eu, de ce să nu-i zicem "capacitate morfofiziomotrică"?

Din definiția de sinteză, rezultă că avem două tipuri de capacitate motrică: generală şi specifică.

Cea generală este formată din calitățile motrice de bază (V.Î.R.F.) şi deprinderile sau priceperile motrice de bază şi utilitar-aplicative. Capacitatea motrică specifică, care nu poate exista iară capacitatea motrică generală, este formată sau rezultă din unitatea calităților motrice şi a deprinderilor sau priceperilor motrice specifice unor sporturi.

În educație fizică şi sport, la toate subsistemele specifice, *"perfecționarea capacității motrice"* se constituie în preocupare prioritară şi intră în categoria obiectivelor de rangul 1.

II.6. <u>Deprinderile motrice</u>

Sunt acțiuni motrice umane însuşite pe parcursul vieții individuale (ontogeneză), prin exersare conştientă şi sistematică. Oricum, omul nu se naşte (cum afirmă fiziologul şi fostul sportiv Andrei Demeter) cu nici un fel de deprinderi motrice! Ele se bazează pe stereotipuri dinamice formate la nivelul scoarței cerebrale.

Se formează/însuşesc atât în practica vieții (mai ales unele din deprinderile de bază şi utilitar-aplicative: mers, alergare, transport de obiecte/ "greutăți", săritură etc.), dar şi în procese instructiv-educative special organizate, de tip educație fizică sau antrenament sportiv (mai ales deprinderile specifice sporturilor: pase, dribling, rostogoliri, aruncări la poartă sau la coş, şuturi la poartă, lovituri de atac la volei etc.).

Noțiunea va fi analizată, în detaliu, la alt capitol din "Manual".

II.7. <u>Priceperile motrice</u>

Sunt acțiuni motrice însuşite în ontogeneza umană, ulterioare - în sensul lor adevărat - deprinderilor motrice. Ele exprimă, în ultimă instanță, măiestria motrică a indivizilor umani, mai ales în situații variabile şi competitive.

Noțiunea va fi analizată în alt capitol al prezentului "Manual".

II.8. Calitățile motrice

Sunt însuşiri ale organismului uman, care se pot dezvolta/educa în ontogeneză. Se mai numesc şi "calităţi fizice". Sunt de două categorii: de bază şi specifice.

Noţiunea va fi analizată, în detaliu, la capitolul "Componentele procesului instructiv-educativ de educaţie fizică şi sport".

II.9. Exerciţiul fizic

Este o noţiune "cheie" în domeniu, "speculată" în mod neprofesionist în aberantele grile introduse la examenul de licenţă din A.N.E.F.S. Bucureşti. Se mai numeşte şi "gest motric", fiind, de fapt, un act motric special şi specializat.

Exerciţiul fizic, pentru a fi deosebit de alte acte motrice umane, se efectuează conştient şi sistematic, după reguli metodologice riguros ştiinţifice, numai pentru a fi îndeplinite obiectivele specifice activităţilor motrice din domeniu. Altfel nu îl putem diferenţia de gama variată de acte motrice umane cotidiene sau profesionale!

Noţiunea va fi analizată, de asemenea în detaliu, la alt capitol din prezentul "Manual".

II.10. <u>Mişcarea omului</u>

Se mai numeşte şi "motricitatea omului", adică capacitatea acestuia de a efectua mişcări care implică un predominant efort fizic.

Această noţiune se referă la totalitatea mişcărilor efectuate de om, evident numai cu ajutorul muşchilor scheletici, pentru întreţinerea relaţiilor sale cu mediul natural sau social în care există, inclusiv prin practicarea unor spor

Mişcarea sau motricitatea omului este de diferite *tipuri* (ciclică, aciclică, activă, pasivă, voluntară, involuntară, uniformă, neuniformă etc.) şi are *caracteristici* spaţiale, temporale, energetice etc.

Elementele componente ale mişcării/motricităţii omului au fost grupate următoarele trei categorii:

1. Actele motrice, care sunt fapte simple de comportare realizate în mod voluntar (de regulă!) pentru îndeplinirea unor acţiuni sau activităţi motrice. Termenul poate indica şi actele reflexe instinctuale şi automatizate. Un act motric special este exerciţiul fizic.
2. Acţiunile motrice, care sunt ansambluri de acte motrice astfel structurate încât realizează toturi unitare în scopul realizării unor sarcini imediate. Deprinderile şi priceperile motrice, de exemplu, sunt acţiuni motrice reprezentative.
3. Activităţile motrice, care sunt ansambluri de acţiuni motrice încadrate într-un sistem coerent de idei, reguli şi forme de organizare în vederea obţinerii

unui efect complex de adaptare a organismului uman şi de perfecţionare a dinamicii acestuia, în concordanţă cu obiective bine precizate. Activităţile motrice fundamentale din domeniu sunt: "educaţia fizică", "antrenamentul sportiv", "activitatea competiţional/sportivă", "activitatea motrică recuperatorie" şi alte "activităţi motrice de timp liber".

Oricum, această noţiune fundamentală pentru domeniu cred că nu este suficient de bine analizată de către specialişti, existând confuzii cu capacitatea motrică şi chiar cu alte noţiuni!

II.11. Cultura fizică

Este o noţiune controversată, comparativ cu celelalte noţiuni fundamentale din domeniu, cel puţin sub două aspecte: acceptarea conceptuală şi nivelul de răspândire/acceptare. Paradoxal este faptul că unii specialişti (inclusiv cei care decid în domeniu, acum când elaborez conţinutul acestei publicaţii) consideră că "salvarea" domeniului va fi soluţia de revenire la termenul de cultură fizică, inclusiv ca denumire a instituţiei universitare, pentru că - în ultimă instanţă - "totul este cultură fizică"! Lucrurile nu sunt chiar aşa, deşi se fac trimiteri la mai multe lucrări şi - mai ales - la dicţionare.

Cultura fizică, oricât ar contesta unii, este o componentă deosebit de importantă şi interesantă a culturii universale, care - prin accepţiune unanimă - sintetizează toate valorile materiale şi spirituale puse în slujba dezvoltării personalităţii umane. În consecinţă, cultura fizică sintetizează toate valorile (legităţi, categoric, instituţii, bunuri materiale şi informaţionale etc.) menite a fructifica exerciţiile fizice în scopul perfecţionării potenţialelor biologic, spiritual şi motric ale omului.

Cultura fizică nu presupune, în sine, activitate. De aceea, mă surprinde nostalgia manifestată de actualii factori de decizie din A.N.E.F.S. Bucureşti pentru revenire la includerea în denumirea instituţiei a termenului de "cultură fizică". Surprinderea este cu atât mai mare cu cât se pune accent, nu prioritar, ci aproape exclusiv, doar pe activitatea motrică a studenţilor! Sfera culturii fizice este deosebit de largă, chiar dacă o acceptăm ca nefiind activitate. În această sferă, după opinia majorităţii specialiştilor (deci nu a filosofilor, sociologilor, pedagogilor etc.!), intră următoarele principale categoric de *valori:*

A) Valori create în scopul organizării superioare a practicării exerciţiilor fizice, de-a lungul istoriei sociale, valori concretizate în următoarele elemente:

- discipline ştiinţifice în domeniu;
- regulamente competiţionale (îmbunătăţite permanent);
- performanţe motrice (unele în postura de recorduri);
- măiestria tehnică şi tactică; etc.

B)Valori create în dezvoltarea filogenetică a omului, concretizate în următoarele elemente:
- armonioasa şi corecta dezvoltare fizică a fiinţei umane, practicante a exerciţiilor fizice;
- idealul despre dezvoltarea armonioasă corporală umană (reflectat şi în unele opere clasice, cum este - de exemplu - Discobolul lui Miron); etc.

C)Valori create în procesul direct de practicare a exerciţiilor fizice, care sunt de natură materială sau create prin spectacolul sportiv.

D)V*alori de ordin spiritual, gânduri şi reflecţii scrise* despre practicarea exerciţiilor fizice, despre unele proiecte de bate materiale sau instalaţi sportive etc.

Preluarea "creaţiilor" umane şi în domeniul educaţiei fizice şi sportului trebuie realizată în mod critic. Condiţii logice: trebuie să fie preluate numai adevăratele valori; valorile preluate trebuie să poată fi adaptate cerinţelor actuale.

Legătura dintre activităţile fundamentale din domeniu şi cultura fizică nu poate avea decât un singur sens: de la aceste activităţi spre cultura fizică, care constituie într-un fel de *"depozit"* pentru valorile realizate în activităţile motrice fundamentale respective.

III. EDUCAȚIA FIZICA ŞI SPORTUL CA FENOMENE SOCIALE

III.1. Originea educației fizice şi sportului

Educația fizică şi sportul sunt activități deosebit de complexe, dacă ne referim - mai ales - la conținutul, structura, organizarea şi desfăşurarea lor. Atunci când vrem să analizăm activitățile de educație fizică şi sport ca fenomene sociale trebuie să avem în vedere multitudinea de elemente componente pe care le implică. Este vorba, cel puțin, despre următoarele elemente:

- exercițiile fizice;
- baza materială specifică;
- instalațiile şi materialele specifice; aspectele tehnice şi organizatorice;
- disciplinele ştiințifice din domeniu;
- cadrele de specialitate.

Toate aceste elemente pot şi sunt participante la eficiența activităților de educație fizică şi sport. Ele, dar şi altele, nu puteau să apară în acelaşi timp, din punct de vedere istoric. Fiecare element îşi are istoria sa în privința apariției şi evoluției. Educația fizică, ca activitate socială, nu a apărut simultan cu apariția primului său element component (exercițiul fizic!), ci mult mai târziu, pe măsura apariției şi a celorlalte elemente componente. Formulările/expresiile de tipul "educația fizică în comuna primitivă", "educația fizică în feudalism" etc. trebuie regândite şi reevaluate, mai ales de istorici domeniului, dar nu numai de ei! În privința sportului, aspectele sunt şi mai grave, având în vedere că acesta a apărut - ca fenomen social - doar în secolul al XIX-lea!

Exercițiile fizice provin din actele motrice umane cotidiene, fără a fi confundate cu acestea. Ele au apărut şi s-au perfecționat continuu în concordanță

cu comanda socială, procesul de perfecționare fiind vizibil şi în prezent. În <u>*comuna primitivă,*</u> spre sfârşitul ei, exercițiile fizice erau practicate pentru îmbunătățirea procesului de procurare a unor bunuri necesare existenței umane. Ele erau o prelungire a activității productive şi - în mod indirect - mijloace de perfecționare pentru această activitate. Neexistând clase sociale, exercițiile fizice din această perioadă istorică erau practicate în condiții de egalitate. Unele dintre ele se efectuau în special pentru îmbunătățirea capacității de muncă. În <u>*orânduirea sclavagistă*</u> şi în cea *feudală* apare şi caracterul de clasă al practicării exercițiilor fizice (deci, nu exercițiile fizice capătă caracter de clasă, ci practicarea acestora!). Clasele dominante practicau exercițiile în scopul pregătirii pentru luptă (pregătirea spartanilor, pregătirea romanilor sau pregătirea cavalerilor fiind semnificative în acest sens). În orânduirile postfeudale, menținându-se caracterul de clasă al practicării exercițiilor fizice, apar şi exerciții fizice fără legătură cu activitatea de producție, cu munca. Ele vizau însă, cu prioritate, pregătirea pentru muncă, dezvoltarea capacităților fizice ale oamenilor. În acelaşi timp, unele exerciții fizice vizau recrearea, destinderea oamenilor în timpul lor liber (mai ales pentru clasa dominantă). În continuare apar noi exerciții fizice şi forme de practicare a acestora, legate de implicațiile "revoluției" tehnico-ştiințifice (ciclism, motociclism, automobilism etc.) sau de alte cuceriri de ordin ştiințific şi inovator/inventiv (variantele "mini" în ramurile şi probele sportive, sporturile "artistice", înotul sincron, windsurfing-ul, sporturile "extreme" etc.). Apariția şi evoluția exercițiilor fizice au o condiționare socială clară. Aceste exerciții fizice, în apariția şi folosirea lor, nu sunt determinate de instincte, de factori biologici etc. Contrar unor teorii, prea multe şi prea puțin argumentate, apariția şi evoluția exercițiilor fizice au fost determinate nu numai de latura materială a vieții sociale, ci şi de alți factori: ştiință, nivel de cultură, religie etc.

Evoluția, tot în timp, a bazelor materiale specifice din aer liber sau din interior, precum şi a instalațiilor şi materialelor proprii, este deosebit de semnificativă. În etapa actuală - evident, prea puțin în România - s-a ajuns la "complexe multifuncționale" în aer liber şi în interior, cu o densitate spațială deosebită. În multe țări, asemenea complexe sunt similare laboratoarelor pentru disciplinele teoretice fundamentale de învățământ. Subiecții, chiar dacă sunt elevi, pot practica ce le doreşte inima: înot, atletism, ciclism, patinaj pe rotile, jocuri sportive, gimnastică, culturism, sporturi de luptă etc. Calitatea bazelor materiale, instalațiilor şi materialelor reprezintă totuşi - criteriul de referință pentru eficiența activităților de educație fizică şi sport.

Fundamentarea ştiințifică a practicării exercițiilor fizice s-a realizat, de asemenea, de-a lungul timpului, cu "accelerări", "stagnări", "regrese". Această fundamentare a valorificat unele idei, norme, reguli etc. aparținând antichității,

renaşteri, umanismului burghez etc. Fundamentarea s-a accentuat odată cu constituirea disciplinelor de "Teoria şi Metodica Educației Fizice şi Sportului", precum şi a altor discipline ştiințifice derivate. În etapa actuală se pune problema perfecționării acestei fundamentări ştiințifice a practicării exercițiilor fizice cu accent pe următoarele direcții: adâncirea cunoştințelor specifice disciplinelor existente, denumirea sistemului de discipline ştiințifice (adică a "Ştiinței" domeniului), apariția unor noi discipline (unele de "graniță") şi, mai ales, clasificarea şi acceptarea statutului unora dintre propuneri, rolul cercetărilor multi-pluri-interdisciplinare etc.

În contextul constituirii educației fizice şi sportului ca activități sociale, cadrele de specialitate s-au format mult mai târziu. Este vorba de specialiştii cu studii superioare specifice. În primele faze, aceste cadre de specialitate, într-un număr foarte mic, au fost formate în alte țări, acolo unde existau sisteme naționale de educație fizică şi sport cu renume (Suedia, Anglia; Franța, Germanic etc.). În România, procesul de formare a specialiştilor pentru domeniul practicării exercițiilor fizice a căpătat un statut clar începând cu anul 1922, an în care s-a înființat instituția superioară de specialitate (LN.E.F., LC.F., LE.F.S. etc. şi astăzi A.N.E.F.S.). În etapa actuală, când ne pregătim să "păşim" în mileniul al III-lea, procesul de formare a cadrelor de specialişti în domeniul practicării exercițiilor fizice s-a amplificat şi diversificat, cu consecințe prioritar-pozitive, dar şi suficiente negative, mai ales din punctele de vedere ale calității pregătirii şi ale celui de perfecționare prin sistemul examenelor de definitivat şi grade didactice II şi I. Amplificarea şi diversificarea se regăsesc, cel puțin, în următoarele elemente:

• înființarea secțiilor sau facultăților de educație fizică şi sport în cadrul unor universități din țară (deocamdată doar 10, deşi putea fi aproximativ 30 în contextul modalității de aprobare a înființării for după anul 1990!);

• înființarea în A.N.E.F.S. Bucureşti a facultății militare de educație fizică şi sport, a unei secții de Kinetoterapie şi a unui colegiu de antrenori (cu durată scurtă de 3 ani), pe lângă facultatea de educație fizică şi sport, considerată - totuşi - de bază (această "dezvoltare" nu a fost deloc corelată cu baza materială de care dispunea şi nici ulterior însoțită de apariția acestei baze!).

• s-au înființat facultăți particulare de educație fizică şi sport, în Bucureşti şi alte oraşe, majoritatea autorizate şi unele deja acreditate (deşi funcționează aproape exclusiv cu pensionari şi cu profesori colaboratori din învățământul preuniversitar!);

• s-au înființat colegii universitare de antrenori în unele centre universitare (Sibiu, Arad, Iaşi, Cluj etc.), cu specializări pe ramuri de sport;

• s-au înfiinţat secţii de Kinetoterapie şi în cadrul unor universităţi din ţară (Oradea, Bacău etc.);

• au funcţionat foarte mulţi ani, deşi - după opinie personală - pe baze ilegale din mai multe puncte de vedere, şcoli postliceale de antrenori pe linia federaţiilor sportive;

• s-a instituit doctoratul în educaţie fizică şi sport, începând din 1991 (organizat - deocamdată - numai la A.N.E.F. S. Bucureşti, deşi n-ar fi imposibilă desemnarea şi altor facultăţi de profil din ţară, aşa după cum se dau aprobările în etapa actuală!);

• postuniversitar s-a introdus - la cursurile de zi din A.N.E.F.S. Bucureşti - un an de "studii aprofundate în profilul licenţei" (educaţie fizică şi sport, antrenament sportiv şi Kinetoterapie);

• începând cu anul de învăţământ 1999-2000 s-a introdus "masteratul" în domeniu, la fără frecvenţă, care asigură şi reconversie profesională într-o specializare a educaţiei fizice şi sportului;

• s-au instituit, începând tot cu anul de învăţământ 1999-2000, "studiile avansate", realizate în cercetarea ştiinţifică.

Perfecţionarea cadrelor din domeniu s-a intensificat progresiv, acordându-se atenţie deosebită examenelor de definitivat, gradul II şi gradul I. Calitatea acestor examene este discutabilă, în ultimii ani, odată cu aprobarea ministerială nescrisă, ci doar verbală) ca acestea să se desfăşoare şi la multe alte facultăţi de profil din tară!

Completarea de studii (pentru absolvenţii de studii superioare cu durata de trei ani şi pentru absolvenţii şcolilor de antrenori pe linia federaţiilor sportive) a fost, de asemenea, o preocupare deosebită în domeniu. (Şi aici calitatea a scăzut semnificativ de când M.E.N. a aprobat să se efectueze la foarte multe facultăţi de educaţie fizică şi sport din provincie).

Au scăzut, în ultimii ani, ponderea şi importanţa reciclărilor, acestea realizându-se în mai multe "variante" (inclusiv la locul de muncă!), cu o eficienţă oricând discutabilă atunci când nu sunt implicate cadre didactice universitare.

Constituirea "Departamentului pentru Pregătirea Personalului Didactic", deocamdată cu aprobare ministerială doar în A.N.E.F.S. Bucureşti, poate aduce clarificări, profunzime şi multe alte avantaje pe linia formării cadrelor de specialitate în domeniul educaţiei fizice şi sportului la nivel preuniversitar şi universitar (condiţia de bază este aceeaşi: facultăţile de profil din ţară, care au primit aprobări "verbale" pentru responsabilităţi în această problemă, să înţeleagă necesitatea minimală a colaborării cu Departamentul menţionat, pentru a nu ne face de "pomină" în faţa specialiştilor din domeniu!).

III.2. <u>Esența educației fizice și sportului</u>

Este una din problemele mai greu de înțeles, în sensul său şi filosofic, de către specialiştii/practicienii din domeniu. Esenţa este elementul constant al unui fenomen, indiferent de orice variabilă. În consecință, se apreciază că esenţa în educație fizică şi sport constă în aceea că practicarea exercițiilor fizice, indiferent de forma organizatorică şi de formaţiunea social-economică şi politică în care se realizează, vizează, în principal, perfecționarea dezvoltării fizice şi a capacității motrice ale subiecților. Cu alte cuvinte, scopurile practicării exercițiilor fizice au fost relativ diferite de la o formaţiune social-economică şi politică la alta, dar esenţa a rămas mereu aceeaşi. Indiferent de scop, în ultimă instanţă, efectele practicării exercițiilor fizice se concretizează pe planurile dezvoltării fizice/corporale şi capacității motrice ale indivizilor umani de diferite vârste, efecte de cele mai multe ori benefice pentru personalitatea executanţilor.

Educația fizică are un caracter predominant biologic; de aceea i s-a zis şi educație a "fizicului", adică a corpului uman! Acest caracter predominant nu trebuie să conducă spre concluzia şi afirmația că el ar fi unicul, deoarece educația fizică, precum şi sportul, au avut şi au importante valențe pe celelalte planuri ale personalități umane.

Practicarea exercițiilor fizice sub forma activităților de educație fizică şi sport a fost, este şi va fi determinată şi de necesități de ordin recreativ sau emulativ.

Educația fizică şi sportul, prin diferitele for forme de organizare şi - mai ales - prin metodologia de tip euristic, plac şi datorită caracterului lor emoțional, contribuției deosebite pe care o aduc la dezvoltarea capacității creatoare a executanților, a spiritului de afirmare şi de "depăşire" sau de "autodepăşire" etc.

Practicarea exercițiilor fizice, indiferent sub ce formă, şi "urmărirea" acesteia în mod direct sau prin intermediul mijloacelor de comunicare în masă (presă, radio, televiziune) dezvoltă simțul estetic, simțul dragostei pentru gestul motric executat cu măiestrie, simțul gustului pentru mişcarea realizată prin contracția musculară.

III.3. <u>Idealul educației fizice și sportului</u>

Idealul, în general, este un model prospectiv spre care trebuie să se drepte întreaga activitate teoretică şi practică specifică. El depăşeşte întotdeauna cerințele prezentului şi vizează perspectiva. Deci, idealul întotdeauna este stabilit de comanda socială, în consecință şi de nivelul acesteia, dar mai ales de concepția factorilor de decizie pe plan național în privința practicării exercițiilor fizice. Teoretic, orice ideal se concretizează în legi, instrucțiuni, decrete

guvernamentale sau alte acte normative statale, care subliniază elementele de conținut ale acestuia. În domeniile educației fizice şi sportului din România, cele mai relevante idei fundamentale care rezultă din aceste "documente" sunt următoarele:

• educația fizică şi sportul, alături de celelalte activități motrice fundamentale din domeniu, fac parte integrantă din măsurile privind dezvoltarea fizică armonioasă şi menținerea unei stări optime de sănătate pentru toate categoriile de populație ale țării noastre;

•în practicarea exercițiilor fizice sub forma activităților de educație fizică şi sport trebuie să fie angrenați toți oamenii apți pentru efort fizic;

•trebuie urmărită, cu prioritate, afirmarea talentelor, mai ales pe planul activităților competițional-sportive, atât la nivel național, cât şi la nivel 'internațional;

• să fie pus accent pe educația fizică şi sportivă a tinerei generații, mai . ales cea şcolară, care poate să constituie o premisă şi pentru o activitate sportivă de calitate superioară pe plan performanțial;

•petrecerea timpului liber al oamenilor de diferite vârste şi profesii să se realizeze - în mod util şi recreativ - şi prin practicarea exercițiilor fizice prin diferite forme organizatorice specifice;

• asigurarea unei conduceri unitare a fenomenului național de practicare a exercițiilor fizice, pe fondul unei autonomi locale în plină afirmare.

Idealul educației fizice şi sportului trebuie să fie - întotdeauna - în concordanță cu idealul general educațional al societății. În consecință, orice ideal se modifică în funcție de evoluția social-istorică a fiecărei societăți, de succesiunea etapelor specifice de dezvoltare.

Şi în educație fizică şi sport, ca şi în alte activități umane, idealul se realizează pe etape. "Atingerea" (în sens de îndeplinire!) idealului în mod integral nu este posibilă niciodată, indiferent de domeniu, deoarece el este în permanentă modificare, într-o continuă dinamică, ca şi comanda socială care îl determină. Există țări, categoric de populație sau indivizi umani care se apropie foarte mult de idealul educației fizice şi sportului. Alte țări (printre care este – desigur - şi România) şi alte categorii de populație sau indivizi umani sunt departe de idealul educației fizice şi sportului, de realizarea acestuia. Cauzele, pentru ultima situație, sunt - desigur - multiple şi cunoscute de "adevărații" specialişti ai domeniului. Măsurile de combatere a cauzelor nu sunt la îndemâna specialiştilor respectivi, decât doar parțial.

Formularea/stabilirea idealului educației fizice şi sportului trebuie să fie făcută de "Teoria şi Metodica" domeniului, cu contribuția evidentă a "Teoriilor şi

Metodicilor" specifice ramurilor şi probelor sportive sau altor activităţi motrice din domeniu.

În formularea idealului educaţiei fizice şi sportului se au în vedere şi unele elemente fundamentale de referinţă care sunt - de fapt - laturi ale acestui ideal. Aceste elemente se vor regăsi în calitate de componente ale modelelor de educaţie fizică (finale, intermediare etc.), cu particularizări pentru fiecare subsistem, fiecare categorie de populaţie umană, fiecare tip de condiţii materiale etc. La fel şi pentru modelele sportului pe subsistemele sale, niveluri sau categoric de pregătire etc. Principalele elemente de referinţă vor fi întotdeauna următoarele:

- dezvoltarea fizică/corporală corectă şi armonioasă;
- calităţile motrice;
- deprinderile şi priceperile motrice (de bază, utilitar-aplicative şi specifice sporturilor);
- cunoştinţele şi tehnicile individuale sau de microgrup privind autoorganizarea, autoconducerea şi autoevaluarea practicării exerciţiilor fizice (inclusiv pe planul refacerii capacităţii de efort);
- calităţile, trăsăturile şi comportamentele pozitive pe planurile moral, intelectual, estetic, tehnico-profesional etc. ale personalităţii umane.

III.4. Funcţiile educaţiei fizice şi sportului

Funcţiile sunt destinaţii constante ale unui fenomen şi ele derivă din ideal, în sensul că se subordonează acestuia. Cu alte cuvinte, prin funcţii se realizează idealul, se face "apropierea" de ideal, într-o măsură mai mare sau mai mică.

Toate funcţiile educaţiei fizice şi sportului sunt foarte importante şi îşi dovedesc eficienţa numai dacă sunt îndeplinite în "sistem", influenţându-se reciproc. Aproape toţi specialiştii domeniului consideră că funcţiile educaţiei fizice şi sportului sunt de două feluri: specifice şi asociate. Funcţiile specifice vizează cele două dimensiuni principale ale obiectului/domeniului de studiu al Teoriei şi Metodicii Educaţiei Fizice şi Sportului": dezvoltarea fizică şi corporală şi capacitatea motrică. Funcţiile asociate/nespecifice întregesc efectele practicării exerciţiilor fizice asupra fiinţei umane.

Funcţia de perfecţionare a dezvoltării fizice face parte din categoria funcţiilor specifice şi are rol prioritar, mai ales în educaţia fizică a tinerei generaţii. Rolul pozitiv al dezvoltării fizice/corporale armonioase, al unor indici superiori pe plan somatic/morfologic şi pe cel funcţional/fiziologic, pentru viaţa şi activitatea oamenilor de toate vârstele este prea bine cunoscut şi recunoscut, nefiind negat sau contestat. La fel şi pentru activitatea sportivă. Amplificarea acestei funcţii specifice a educaţiei fizice şi sportului, mai ales în etapa actuală şi în

perspectivă, se justifică şi prin unele influenţe negative asupra dezvoltării fizice/corporale a oamenilor, consecinţe ale unor cuceriri ale ştiinţei şi tehnici contemporane (mecanizare, automatizare etc.).

Funcţia de perfecţionare a capacităţii motrice face parte tot din categoria funcţiilor specifice educaţiei fizice şi sportului. Prin această funcţie sunt vizate cele două elemente componente ale capacităţii motrice: calităţile motrice şi deprinderile şi/sau priceperile motrice. În sport este importantă atât capacitatea motrică generală, dar - mai ales - capacitatea motrică specifică pentru subsistemele performanţiale.

Funcţia igienică face parte din categoric funcţiilor asociate/nespecifice şi vizează cerinţa fundamentală de menţinere a unei stări optime de sănătate a celor care practică, sistematic şi ştiinţific, exerciţiile fizice. Prin educaţie fizică şi sport se acţionează prioritar în mod preventiv pe acest plan. Prin practicarea exerciţiilor fizice şi a altor mijloace asociate se poate acţiona - cu multă răbdare şi în mult timp - şi pentru corectarea şi ameliorarea unor deficienţe fizice.

Funcţia recreativă face parte din categoria funcţiilor asociate/nespecifice pentru educaţie fizică şi sport, având un rol deosebit pentru oamenii de toate vârstele şi profesiile. Această funcţie se regăseşte, cel puţin, în următoarele două sensuri:

a) Asigurarea unui fond bogat şi calitativ de cunoştinţe teoretice, deprinderi, priceperi şi calităţi motrice, în scopul petrecerii utile şi recreative a timpului liber.

b) Asigurarea condiţiilor şi dezvoltarea interesului pentru urmărirea, tot în timpul liber, direct sau prin mass-media, a întrecerilor motrice competiţionale de bună calitate sau a unor activităţi motrice desfăşurate necompetitiv.

Funcţia de emulaţie face parte tot din categoria funcţiilor asociate/nespecifice ale educaţiei fizice şi sportului. Această funcţie "modernă" trebuie să se materializeze în dezvoltarea spiritului competitiv, caracteristic - în general - fiinţei umane şi în formarea dorinţei permanente de "autodepăşire" şi de "depăşire", dar numai în limitele regulamentare, corecte şi cu atitudine de fair-play. În aceste sensuri, se impune promovarea frecventă în educaţia fizică - mai ales - a întrecerii prin jocuri sportive bilaterale, jocuri de mişcare, ştafete, parcursuri sau trasee aplicative, concursuri etc. Prin această modalitate se contribuie şi la dezvoltarea creativităţii subiecţilor, a dorinţei de obţinere a victoriei sau de situare în primele locuri etc., aspecte deosebit de importante mai ales pentru tânăra generaţie. În sport, întrecerea de tip competiţional este definitorie.

Funcţia educativă este tot o funcţie asociată/nespecifică, considerată ca cea mai complexă (nu cea mai importantă!) prin prisma modalităţilor de

îndeplinire şi a influenţelor asupra dezvoltării personalităţii umane în integralitatea sa. Influenţele educaţiei fizice şi sportului sunt evidente pe planul dezvoltării laturii "fizice" a personalităţii (de aceea se numeşte educaţie "fizică"!). În acelaşi timp, însă, sunt de necontestat influenţele deosebite pe care le au pe celelalte planuri ale personalităţii umane:

Pe plan *intelectual* pot fi evidenţiate cel puţin următoarele două direcţii:

a) însuşirea de către subiecţi a unor cunoştinţe teoretice de bază din domeniul fiziologiei şi igienei efortului fizic, biomecanicii de execuţie a actelor şi acţiunilor motrice, psihologiei activităţilor motrice, metodicii efortului fizic etc.

b) contribuţie - în procesul direct de practicare a exerciţiilor fizice - la dezvoltarea unor trăsături şi calităţi intelectuale foarte importante, cum sunt: atenţia, memoria, spiritul de observaţie, imaginaţia, creativitatea, rapiditatea gândirii etc.

Pe plan *moral* se poate realiza o acţionare extrem de eficientă prin toate formele de organizare a practicării exerciţiilor fizice. Accentul trebuie pus formarea unor deprinderi, priceperi şi obişnuinţe de comportament corect în treceri (inclusiv de tip competiţional) şi în celelalte momente ale procesului practicare a exerciţiilor fizice, componente comportamentale transferabile în viaţa cotidiană şi alte activităţi profesionale. "Educaţia" în spiritul respectului faţă de colegii de întrecere (parteneri sau adversari), al colaborării pentru îndeplinirea cu eficienţă a unor sarcini motrice, al acceptării deciziilor arbitrilor inclusiv când acestea nu sunt corecte!), al disciplinei în muncă (inclusiv punctualitatea şi efectuarea integrală a conţinutului programat sau stabilit în mod curent), al respectului faţă de bunurile comune (bază materială specifică, instalaţii, aparate şi materiale etc.) etc., constituie doar câteva din posibilităţile dare care le au educaţia fizică şi sportul - mai mult decât alte tipuri de activităţi umane - pe linia întregirii personalităţii subiecţilor din acest punct de vedere.

Pe plan *estetic* se contribuie cu eficienţă la educarea gustului pentru frumos, mai ales prin execuţiile tehnice şi tactice deosebite ca nivel calitativ, uneori "măiestre". Acţionarea prioritară şi pentru asigurarea unei dezvoltări corporale corecte şi armonioase a subiecţilor conduce spre acelaşi obiectiv. Tot gustul pentru frumos, dar de această dată cu referire la natura deosebită a ţării noastre şi la unele realizări umane pe planurile social-economic, cultural-artistic, sportiv etc. se dezvoltă prin activităţi specifice: plimbări, excursii, drumeţii, vizite cu ocazia unor cantonamente sau deplasări în interes competiţional sportiv etc. Practicarea exerciţiilor fizice pe fond muzical sau în concordanţă cu muzica impus de anumite melodii muzicale, sporeşte influenţa educaţiei fizice şi

sportului asupra unor trăsături şi calităţi de ordin estetic (ritm, armonie, graţie, expresivitate, atitudine corporală globală şi segmentară etc.).

Pe planul *tehnico - profesional* (sau al "instrucţiei politehnice", cum cea, în 1866, Karl Marx!), contribuţia educaţiei fizice şi sportului este, de asemenea, evidentă şi importantă. În primul rând, este expresiv aportul adus, direct, la creşterea indicilor calităţilor motrice de bază necesare exercitării cu eficienţă a profesiilor şi ocupaţiilor social-economice sau cultural-artistice. Acelaşi aport este vizibil şi de necontestat în sensul asigurării unor indici superiori de dezvoltare somato-funcţională şi de capacitare cu temeinice deprinderi motrice de bază şi utilitar-aplicative implicate în desfăşurarea eficientă a majorităţii profesiilor şi ocupaţiilor umane. În anumite subsisteme ale educaţiei fizice - mai ales în educaţia fizică din învăţământul profesional, se poate acţiona eficient şi în sensul prevenirii apariţiei unor deficienţe fizice specifice exercitării unor meserii sau al formării reflexelor de autoasigurare. Deoarece educaţia fizică şi sportul se desfăşoară, prioritar, cu grupuri mici sau medii de subiecţi, sunt posibilităţi şi modalităţi clare de a se dezvolta unele trăsături şi calităţi sau de a se forma deprinderi şi obişnuinţe necesare în exercitarea diferitelor profesii realizate tot în astfel de grupuri umane (ca mărime şi - relativ structură!). Este vorba despre dezvoltarea responsabilităţii în îndeplinirea unor sarcini sau obiective, a respectului faţă de eforturile colegilor, a înţelegerii necesităţii unei ierarhizări a rolurilor în cadrul grupului, a formării unor deprinderi şi priceperi organizatorice etc. Aceleaşi obiective se realizează şi în sport, unde activitatea se desfăşoară prioritar pe grupuri mici.

III.5. <u>Obiectivele educaţiei fizice şi sportului</u>

În orice activitate umană, obiectivele sunt priorităţi de diferite niveluri sau ranguri. De asemenea, este foarte dificil de a prezentă acest "subiect" la modul corect, fiindcă nivelurile sau rangurile sunt extrem de multe!.).'Prin obiective se realizează, , funcţiile activităţii umane respective. În consecinţă, obiectivele derivă din funcţiile activităţii respective şi se subordonează acestora. Doar în unele situaţii obiectivele se identifică cu sarcinile specifice (este cazul obiectivelor operaţionale, valabile pentru temele lecţiei sau ale alter-activităţi concrete).

Obiectivele generate ale educaţiei fizice şi sportului, cele mai apropiate de funcţii, sunt considerate ca fiind de nivelul sau rangul 1. Nu ca importantă, ci din punct de vedere al ierarhizării obiectivele sunt_importante. De aceea considerăm ca fiind necesară enumerarea cel puţin a obiectivelor generale ale educaţiei fizice

şi sportului, deoarece orice alte enumerări ar ocupa prea mult spaţiu tipografic şi nu ar avea eficienţa scontată!

Obiective generale:

a) menţinerea unei stări optime a sănătate a celor care practică exerciţiile fizice în mod conştient şi sistematic, precum şi creşterea potenţialului lor de muncă şi de viaţă (în unele cazuri se pune şi problema „ameliorării stării de sănătate!);

b) favorizarea proceselor de creştere şi optimizare a dezvoltării corporale/fizice a subiecţilor;

c) dezvoltarea/educarea-calităţilor motrice de bază şi a celor specifice sporturilor;

d) formarea corectă a unui sistem larg de deprinderi şi priceperi motrice, precum şi valorificarea for în planul sportiv - performanţial;

e) formarea şi perfecţionarea capacităţii şi *obişnuinţei* de practicare sistematică, corectă şi conştientă a exerciţiilor fizice, mai ales în timpul liber uman;

t) contribuţia eficientă la dezvoltarea unor trăsături şi calităţi intelectuale, estetice, morale, civice etc.

Toate aceste obiective generale sunt foarte importante şi le putem evalua doar în sistem. Cred, totuşi, că în ideea "alinierii" (nu-mi place termenul, dar se foloseşte prea des!) la Europa şi la alte ţări civilizate, se impune, ca obiectiv general cel de la litera „**e”**). Adică, cel mai important ar fi să ajungem (dar oare când vom ajunge?) la *obişnuinţa* ca zilnic, minimal 30-50 de minute, fiecare individ uman din România să practice exerciţii fizice (fără să-i fie ruşine, de exemplu, atunci când aleargă pe străzi sau în parc, iar ceilalţi care văd să nu-l considere "nebun" ! !).

Într-un mod relativ, încercând o ierarhizare a obiectivelor educaţiei fizice şi sportului, se poate deduce că cele de rangul/nivelul al II-lea ar fi cele specifice fiecărui subsistem specific (deci, obiectivele educaţiei fizice a tinerei generaţii, sportului pentru_toţi,etc.) Aş îndrăzni să consider ca obiective de rangul al III-lea pe cele specifice "fragmentelor" din fiecare subsistem (de exemplu: obiectivele pentru educaţia fizică la preşcolari sau la gimnaziu etc.; obiectivele sportului de performanţă la începători sau avansaţi etc.). Criteriile de stabilire a rangurilor obiectivelor educaţiei fizice şi sportului sunt multiple. Ceea ce ştim noi precis sunt două categorii de obiective:

- obiectivele de rangul I, (adică, cele generale);
- obiectivele de ultim rang (adică cele operaţionale, numite şi "sarcini", specifice temelor lecţiei sau altei activităţi organizatorice).

Restul categoriilor de obiective este dependent de criteriul său criteriile după care se face ierarhizarea!Evident că sunt şi specialişti, unii chiar recunoscuţi şi respectaţi în domeniu, care nu acceptă ideea ierarhizării obiectivelor în educaţie fizică şi sport, deşi ar trebui să publice argumentele neacceptării!

Taxonomia (numită în unele dicţionare şi "taxinomie"!) este ştiinţa care se ocupă ,de descrierea şi, mai ales, clasificarea obiectivelor. Există multe clasificări ale obiectivelor, majoritatea dintre ele fiind valabile şi pentru educaţie fizică şi sport.

Cea mai răspândită clasificare este în funcţie de laturile procesului practicare a exerciţiilor fizice: instruirea şi educaţia (deci, obiective de instruire şi obiective de educaţie!).

O altă clasificare a obiectivelor educaţiei fizice şi sportului, foarte răspândită, este cea care le grupează în:

- cognitive;
- psihomotorii;
- sociale;
- afective.

Clasificarea aparţine, desigur, psihologiei şi este deosebită, dar perfectibilă! (De ce doar obiective psihomotorii?).

Descrieri şi clasificări ale obiectivelor educaţiei fizice şi sportului au făcut mai mulţi specialişti străini şi autohtoni, fără ca să existe diferenţieri semnificative între acestea.

IV. ISTEMUL DE EDUCAȚIE FIZICA ŞI SPORT DIN ROMANIA

Aşa cum am mai menționat, în secolul al XIX-lea s-au constituit printre alele sisteme naționale europene de educație fizică şi sport. Conținutul, rolul semnificația acestor sisteme naționale nu intră - după opinia personală şi în opoziție cu majoritatea "specialiştilor" din învățământul superior de profil, care sau "trezit" peste noapte ca titulari ai "Teoriei şi Metodicii" domeniului! - în era de preocupări exprese ale "Teoriei şi Metodicii Educației .Fizice şi Sportului", ci în a altor discipline ştiințifice: istoria educației fizice şi sportului, pedagogia comparată în domeniu etc.

Nu pot exista separat "sisteme de educație fizică" şi "sisteme de sport". N-au existat şi nici nu vor putea exista decât "sisteme de educație fizică şi sport", indiferent de zonele: temporală, geografică, politică, etnică etc. Unele dintre sistemele naționale create în secolul al XIX-lea, de care am mai amintit, devenit repede cunoscute la dimensiunea continentală si chiar mondială şi au influențat - ca atare - educația fizică şi sportul din multe zone geografice şi social - economice sau cultural-artistice. Influențele unora dintre ele se resimt şi astăzi în țările de origine şi chiar în alte țări (tea mai mare influență, nu numai coordonata spațial-geografică, dar şi pe tea temporală, a avut-o *sistemul suedez* creat de Ling, numit exact "sistemul suedez de gimnastică". La noi în țară, influențele acestui sistem suedez, vizibile chiar în primele decenii ale secolului al XX-lea, s-au intensificat în perioada dintre cele două războaie mondiale.

După anul 1948 (an de referință, când s-a efectuat o adevărată Reformă a învățământului) ne-a influențat foarte mult, ca şi pe toate celelalte planuri şi din punctele de vedere specifice, *sistemul sovietic* de educație fizică şi sport.

După anul 1989, odată cu ideea unei noi "Reforme" pe toate planurile reformă la care încă ne chinuim şi nu se ştie cât ne vom mai chinui!), se pare modelul oferit de *sistemul francez* de educație fizică şi sport are cele mai mari şanse de a

ne influența, mai corect, de a influența factorii de decizie în domeniu (în majoritate fără studii superioare de specialitate!).

Ce este un "sistem"? După concepția sau teoria cibernetică, un "sistem" presupune mai multe elemente componente, asamblate într-o anumită ordine care implică interacțiune, interdependență şi interpătrundere cu grade diferite de intensitate în scopul realizării aceloraşi obiective şi care are capacitatea de a fi reglat şi - mai ales - de a se autoregla pentru a-şi îndeplini funcțiile specifice. Încercând o particularizare în domeniul nostru, am putea aprecia că prin sistemul de educație fizică şi sport se înțelege "ansamblul unităților organizatorice şi a conținutului activităților acestora, concepute corelativ pe plan național, în scopul perfecționării prioritare a dezvoltării fizice şi a capacității motrice în rândul tuturor categoriilor de populație umană, prin concordanță cu comanda socială prezentă şi de perspectivă" (n.n. - adaptare după 17, pag. 106). Prin prisma acestei definiții adaptate, se poate afirma, fără dubii, că în România a existat un bun sistem de educație fizică şi sport. Sistemul există şi în prezent, deşi sunt vizibile unele dereglări determinate de factori conjuncturali, inclusiv de inexistența - mult timp - a unor noi legi specifice şi, mai ales, de nerespectarea legilor existente (Noua "Lege" a educației fizice şi sportului, numită în 99% doar "legea sportului" de către personalitățile intervievate inclusiv Ministrul Tineretului şi Sportului - nu a fost încă promulgată până la scrierea acestor rânduri!).

În lucrarea reprezentativă "Terminologia educației fizice şi sportului" se dă doar definiția "sistemului de educație fizică". Deci, s-a apreciat - prin anii 1970 - că sportul intră, de la sine, în educația fizică, ceea ce cred că este doar parțial corect (deoarece sportul nu este doar mijloc al educației fizice, ci şi un fenomen social cu note definitorii de sine stătătoare). Se menționează, în lucrarea amintită, că sistemul de educație fizică reprezintă "sistemul de idei, metode şi mijloace structurate după principii unitare în vederea realizării unor obiective politice, sociale şi biologice ale educației fizice".

Ca *o primă concluzie,* se poate aprecia că noțiunea de sistem de educație fizică şi sport se referă la *organizarea, teoria* şi *practica* întregului domeniu din interiorul unui stat. În componența unui sistem pot fi întâlnite patru tipuri de elemente:

a) de natură materială: numărul de elemente şi calitatea acestora;

b) de natură structurală: relațiile dintre elemente;

c) de natură funcțională: tipurile de reacție a sistemului la stimulii externi şi interni;

d) de natură conceptuală/ideologică: care stau la baza organizării şi funcționării sistemului.

Unitatea dintre cele patru categorii de elemente este fundamentală pentru întreg, pentru "sistem".

Sistemul de educaţie fizică şi sport din România cuprinde sau este dat de următoarele *"unităţi organizatorice"* şi de conţinutul activităţilor specifice acestora:

• Asociaţiile şi cluburile sportive din întreprinderi, instituţii (inclusiv de învăţământ), departamente, societăţi comerciale, zone teritoriale etc.

• Organele locale, teritoriale sau centrale cu responsabilităţi speciale în domeniul practicării exerciţiilor fizice, mai ales sub aspectul "sportiv": Direcţiile municipale şi judeţene, Departamentul sportului din M.T.S., Federaţiile sportive (inclusiv Federaţia Sportului şcolar şi universitar, care cred că îşi va găsi locul şi stabilitatea necesare în "Sistem"!) etc.

• Educaţia fizică şi sportivă din învăţământul de toate tipurile şi gradele (inclusiv reţeaua inspectorilor de specialitate pe plan naţional!), chiar dacă la scrierea acestor rânduri este "pasată" sau, mai corect, pusă în "capcană" de către M.E.N. şi, implicit, de către ministrul respectiv!

Volumul de ore pentru educaţia fizică şi sportivă (şi nu educaţia fizică şi sportul, cum a fost "botezată" de către Institutul de ştiinţe ale Educaţiei şi de foştii inspectori din Minister, actuali pensionari - colaboratori!) şcolară este oricând discutabil, ca şi includerea acestei activităţi în trei ipostaze, care produc „alergie": "trunchi comun", "curriculum la decizia şcolii" şi "extracurriculum"!!;

• Centrul Naţional de cercetări ştiinţifice în domeniu (deşi se zice că "cercetările" sunt în primul rând pentru "Tineret" şi apoi pentru "Sport"!), Centrul Naţional de medicină sportivă, unele Laboratoare de cercetări ştiinţifice (cum a fost şi cel de la A.N.E.F.S. Bucureşti, desfiinţat inexplicabil!) şi încă existentele "Cabinete Metodice" din unele cluburi şi asociaţii sportive;

• Academia Naţională de Educaţie Fizică şi Sport şi toate celelalte facultăţi sau secţii de profil statale sau particulare, bane sau rele, autorizate sau acreditate, care au responsabilităţi pe linia formării şi perfecţionării specialiştilor din domeniu (păcat că aceste responsabilităţi nu sunt "receptate" corect, în spirit de fair-play, în aproape 80% dintre facultăţile sau secţiile de profil "extra A.N.E.F.S"!).

Reţeaua tuturor acestor "unităţi organizatorice" este decisă, întotdeauna, comanda socială (care nu mereu este corectă/obiectivă, aşa cum s-a întâmplat prin anii 1990-1991 în educaţia fizică şi sportivă universitară!). La fel şi ţinutul general al activităţii acestor unităţi organizatorice. În acest scop se elaborează, sau ar trebui să se elaboreze, programe specifice cu un coeficient cat pe planul "unităţii" naţionale. Metodologia de acţionare eficientă, în scopul realizării obiectivelor specifice, aparţine - însă - "Ştiinţei educaţiei fizice şi sportului".

De aici se desprinde şi *importanța deosebită a Academiei Naționale de Educație Fizică şi Sport,* precum şi a celorlalte facultăți sau secții de profil din România (cu care trebuie să se facă "frăție" şi nu să se acționeze ca până în prezent - într-un spirit total de ne fair-play din partea facultăților sau secțiilor respective!!), mai ales în sensul calității activității didactice şi ştiințifice pentru domeniu. Încă această importanță nu este recunoscută integral şi nici ritmic. Recunoaşterea va fi condiționată, în perspectiva imediată, numai la *nivelul ridicat şi unitar de exigentă* în pregătirea şi perfecționarea specialiştilor din domeniu. Este un deziderat greu de atins în această etapă prea abundentă în ambiții nefondate şi "acoperite" de o autonomie greşit înțeleasă şi aplicată.

Ca o a *doua concluzie,* se poate aprecia că *principalele componente* implicate în structura sistemului de educație fizică şi sport sunt următoarele:

- Finalitățile generale, specifice şi operaționale;
- Conținuturile, constituind componenta "cheie", substanța însăşi a educației fizice şi sportului;
- Energiile umane angajate (subiecți, specialişti, cercetători, personal auxiliar etc.);
- Activitățile fundamentale de predare şi de învățare;
- Strategiile de acțiune (metode, mijloace, materiale etc.);
- Cadrul organizatoric (forme flexibile de organizare!);
- Rezultatele sau performanțele subiecților (care reflectă nivelul de realizare a obiectivelor);
- Sistemul de control (de evaluare);
- Mecanismele de feed-back, pentru reglarea şi autoreglarea procesului de practicare a exercițiilor fizice;
- Contextul social-uman şi ambianța socio-afectivă (bazată pe relațiile interpersonale).

Principalele *caracteristici* ale sistemului românesc de educație fizică şi sport sunt următoarele:

a) Beneficiază de o temeinică fundamentare ştiințifică a fenomenului de practicare a exercițiilor fizice. Existența numeroaselor discipline specifice cu statut ştiințific, a cercetărilor şi publicațiilor multi şi interdisciplinare, a "Ştiinței" educației fizice şi sportului, a doctoratului şi masteratului în domeniu, a numeroaselor laboratoare şi cabinete metodico-ştiințifice etc., reprezintă elemente mai mult decât justificatoare în sensul menționat. Problema care se pune este de a se corela mult mai bine cuceririle ştiințifice din domeniu cu

practica aceluiaşi domeniu, pentru ca aceasta să nu rămână preponderent empirică;

b) Are un evident *caracter național* fiind ancorat în realitățile etapei pe care o parcurge țara noastră şi valorificând unele tradiții (cum ar fi menținerea sporturilor naționale oina şi trânta) sau particularitățile biologice ale populației umane (în pregătire şi în stabilirea unor priorități performanțiale, inclusiv în nominalizarea sporturilor la care participă România în diferitele ediții ale Jocurilor Olimpice);

c) Are un *caracter deschis şi dinamic.* fiind receptiv la influențele externe şi interne, modificându-şi structura şi funcționarea în raport de evoluția şi cerințele comenzii sociale;

d) Are *capacitate de reglare ,şi autoreglare.* atât la nivelul "întregului", cât şi al "părților" (subsistemelor), manifestând constant tendința de a lupta împotriva dezorganizării şi a acționării unor elemente întâmplătoare (de tip entropic);

e) Între subsistemele sale sunt relații funcționale deosebit de pozitive; în majoritatea cazurilor sunt *evitate paralelismele,* adică suprapunerile de atribuții şi, implicit, de acțiuni concrete.

Principiile organizatorice ale sistemului românesc (trecut, prezent şi perspectivă) de educație fizică şi sport au fost, sunt şi vor fi următoarele:

a) Organizarea activităților motrice fundamentale din domeniu cu precădere la locul de muncă al subiecților. Acest principiu a stat şi stă, încă, la baza înființării şi funcționării asociațiilor şi cluburilor sportive în şcoli şi licee, facultăți, întreprinderi, instituții etc. Principiul respectiv este determinat, în primul rând, material, dar şi de următoarele alte elemente: se poate acorda sprijin şi asistență, inclusiv cu specialişti; se are în vedere şi timpul liber al subiecților; se ține seama şi de specificul activității profesionale a subiecților; se au în vedere şi alte acțiuni specifice etc. Acest principiu, dominant doar în țara noastră şi în câteva alte țări est-europene, nu exclude posibilitatea practicării exercițiilor fizice şi în afara locului de muncă, adică la nivel 'de cartier, sector, localitate, centre de sănătate sau de agrement etc.

b) Formarea la subiecți a unui sistem corect şi bogat de deprinderi şi priceperi motrice, în strictă concordanță cu particularitățile individuale sau de grup, pe baza cunoaşterii şi respectării acestora. Particularitățile sunt determinate de vârsta, sexul, starea de sănătate, specificul activității profesionale, opțiunea subiecților etc. De asemenea, influențarea, în sens pozitiv, a indicilor somato-funcționali şi ai calităților motrice de bază sau specifice se realizează în temeiul aceloraşi particularități ale subiecților.

c) Asigurarea continuității practicării exercițiilor fizice nu numai în filogeneză, dar mai ales în ontogeneză, printr-un sistem de forme adaptate la fiecare etapă social-istorică, perioadă de vârstă şi alți factori specifici;

d) Stimularea preocupării pentru creşterea continuă a nivelului de pregătire motrică a subiecților prin înființarea unor "pârghii" naționale: Sistemul Național Şcolar de Evaluare la Educaţie fizică şi Sport (în locul fostului S.U.V.A.D. şi nu doar S.U.V.A., cum se menționează în ordinul ministerial de abrogare), "Sistemul Naţional de Selecție" (pe ramuri şi .probe sportive), "Categorie de clasificare sportivă", "Eşaloane competiționale cu procedură de promovare şi de retrogradare", "Titluri" de campioni şi "onorarea” acestora (a se memora premierea gimnastelor şi gimnaştilor, precum şi a tehnicienilor, în octombrie 1999!) etc.;

e) Asigurarea unei legături eficiente, de tip neconflictual, în triada: educație fizică (mai ales preuniversitară) - sportul pentru toți - sportul de performanță;

f) Concentrarea elementelor umane, cu talent şi cu aptitudini deosebite, în unități speciale de performanță sportivă (clase şi şcoli sau licee cu profil de educație fizică şi sport, centre naționale de pregătire sportivă, loturi sportive naționale, tabere de pregătire sportivă şi - mal nou - "şcoli particulare" în diferite sporturi!), pentru valorificarea la maximum a randamentului lor, atât pe plan intern, dar mai ales pe planurile internațional, mondial, olimpic, continental şi zonal;

g) Asigurarea unei conduceri unitare şi a unui cuplu de "îndrumare şi control", la nivelul tuturor subsistemelor din educație fizică şi sport.

V. MIJLOACELE EDUCAȚIEI FIZICE ŞI SPORTULUI

V.1. <u>Considerații generale</u>

Noțiunea de *"mijloc"* are largi semnificații, multe domenii de activitate nană având nevoie de mijloace. În educație fizică şi sport această noțiune a imit o accepțiune restrânsă, mult mai particularizată. Această particularizare a condus şi la atribuirea funcțiilor specifice doar domeniului nostru, deosebite cu care este investit "exercițiul" ca sinonim al exercițiului fizic, exercițiu propriu altor specialități (matematică, fizică, chimie, desen, limbi străine etc.).

Mijloacele sunt instrumentele cu care se acționează şi în educație fizică şi port, la toate subsistemele. Ele sunt concepute, selectate sau elaborate - în majoritatea cazurilor - de conducătorul procesului instructiv-educativ şi sunt efectuate de către subiecți. În activitățile specifice de tip independent, aceste mijloace aparțin subiecților şi sub aspectele conceperii şi selecției. Împreună cu metodele şi procedeele metodice, mijloacele formează conținutul de bază al activităților motrice fundamentale din domeniu.

V.2. <u>Tipologia mijloacelor</u>

V.2.1. Mijloacele specifice

a) <u>Exercițiul fizic</u>

Sinonimul exercițiului fizic este "exercițiul" prezent în cadrul altor specialități, aşa cum am subliniat anterior. Ele reprezintă principala grupă de instrumente didactice. Exercițiile sunt "modele" consacrate şi standardizate. La greci, termenul general pentru exerciții era "ascesis". Un ascet era acea persoană care practica exerciții fizice şi mentale, considerate ca inseparabile. Cea mai mare parte a exercițiilor fizice erau practicate fără veşminte. Cuvântul grecesc pentru nud este "gymnos". De aici şi denumirea acestor exerciții astfel practicate: gimnastică!

Exercițiul fizic se constituie în mijlocul, specific de bază pentru educație fizică şi sport. El este modelul operațional cel mai frecvent folosit pentru realizarea obiectivelor propuse.

Realizarea exercițiilor fizice, într-un mod ştiințific, este condiția fundamentală pentru obținerea eficienței optime pe linia celor două obiective prioritare ale educației fizice şi sportului: perfecționarea dezvoltării fizice şi perfecționarea capacității motrice.

Exercițiul fizic îşi are originea în actul motric general al omului, efectuat pentru o relație optimă cu mediul natural şi social de existență. El este un act motric special şi specializat, care se mai numeşte şi gest motric. Problema fundamentală este de a deosebi exercițiul fizic de celelalte acte motrice umane. Soluția este simplă dacă evaluarea se realizează prin prisma obiectivelor de îndeplinit (exercițiul fizic se practică în scopul realizării obiectivelor educației fizice şi sportului, pe când alte acte motrice umane - din agricultură, comerț, industrie etc. - vizează alte obiective!)

Conținutul exercițiului fizic depinde de două principale elemente:

- *intenția sau scopul în care este practicat;*
- *finalitatea realizată.*

Între intenție său scop şi finalitate trebuie să fie corespondență, în perspectiva termenilor de analiză logică. De aceea, între cele două principale elemente, analiza trebuie să vizeze ceea ce reprezintă, de fapt, esența conținutului exercițiului fizic: efortul fizic (apreciat prin volum, intensitate şi complexitate), efortul psihic şi mişcările corpului sau ale segmentelor acestuia. Alături de această esență a conținutului exercițiului fizic, în analiză trebuie avute în vedere şi alte mijloace folosite, metodele sau procedeele metodice, metodologia utilizată sau strategiile instructiv-educative, calitatea subiecților etc.

Conținutul exercițiilor fizice se apreciază, în principal, prin influențele asupra organismului uman al subiecților, influențe relativ uşor de determinat dacă se au în vedere următoarele:

- să se țină seama că efectele se obțin numai în timp, nu "de azi pe mâine"!;
- să se respecte, inclusiv în analiza efectelor, particularitățile colectivelor de subiecți şi - în consecință - prevederile unor documente oficiale (programe, manuale, instrucțiuni etc.);
- să se urmărească toate obiectivele educației fizice şi sportului, adică polivalența exercițiilor fizice pentru realizarea obiectivelor specifice.

Forma exercițiului fizic este considerată de mulți specialişti - autori de publicații ca fund sinonimă cu tehnica. Opinia subsemnatului este că se poate accepta o asemenea evaluare numai în cazul deprinderilor şi priceperilor motrice.

După Ion Şiclovan, forma exercițiului este *modul particular în care succed mişcările componente ale fiecărui exercițiu, precum si legăturile ce se stabilesc între acestea de-a lungul efectuări acțiuni motrice în cauză" (17,p. 186.)*

*F*orma este, în consecință, aspectul exterior al exercițiului fizic, aspect observabil cu "ochiul liber" şi care poate avantaja sau dezavantaja evaluarea actului sau acțiunii motrice respective.

Pentru aprecierea formei exercițiului fizic se propun, de către specialiştii autori de publicații a multe elemente; mai mulți factori. Disciplinele de Teoria şi Metodica Educației Fizice şi Sportului", prin prezenta publicație, consideră că aceşti principali factori sunt următorii:

- poziția corpului şi segmentelor corporale (inițială, intermediară şi finală), uneori şi față de obiect sau aparat;
- direcția mişcării;
- amplitudinea mişcării şi relația dintre segmentele corporale participante;
- tempoul mişcării; -
- ritmul mişcării;
- sistemul de dispunere a subiecților în spațiul de practicare a exercițiilor fizice.

Relația dintre conținutul şi forma exercițiului fizic nu poate fi decât de natură dialectică. Unitatea dintre cele două elemente trebuie să fie o certitudine şi realitate în aproape toate situațiile concrete. Forma apare ca element de legătură între intenție sau scop şi finalitate.(dar prin intermediul conținutului!). În relația de tip dialectic, întotdeauna conținutul are rol determinant. Adică, întotdeauna. forma (tehnica de execuție, sistemul de joc, tipologia combinațiilor tactice, etc.) este dependentă de conținut. Niciodată forma (care se exprimă şi prin regulament) nu poate determina esențial conținutul, dar. Poate avea influență activă asupra acestuia. Doar următoarele exemple:

- conținutul nou al jocului sportiv de fotbal (în mare viteză, cu participare aproape a tuturor jucătorilor în fazele de atac şi de apărare etc.) a determinat schimbarea formei de organizare a acțiunilor individuale sau colective şi "ieşirea" din sistemele clasice de "aşezare" a sportivilor în spațiul de lucru;
- în schiul alpin, forma cât mai aerodinamică a contribuit, evident, la îmbunătățirea conținutului, adică a performanțelor, deşi - sub aspect estetic - poate că nu suntem, în unanimitate, de acord cu forma respectivă;
- la săritura în înălțime cu elan din alergare, ca probă atletică, noile procedee tehnice de execuție ("rostogolire ventrală" şi "rostogolire

dorsală", mai ales), expresie a formei, influențează în sens pozitiv performanțele motrice.

Menținerea unor forme de execuție tehnică depășite, "învechite", care nu mai corespund noului conținut al activităților motrice fundamentale din domeniu sau care nu mai contribuie la îmbunătățirea acestui conținut, este un aspect numit drept "formalism"!

Există multe clasificări ale exercițiilor fizice, în funcție de criteriile luate în considerare. Unele aparțin chiar întemeietorilor sistemelor clasice şi consacrate de educație fizică şi sport. Alte criterii aparțin perioadei actuale de tranziție şi în domeniul nostru, iară ca să îndeplinească cerințele minimale din punct de vedere ştiințific.

Literatura de specialitate, apărută înainte de 1989, consemnează mai multe clasificări clasice ale exercițiilor fizice, dintre care menționez:

- clasificarea după criteriul anatomic: exerciții fizice pentru întregul corpul uman sau pentru segmentele corporale (cap, gât, membre superioare, trunchi, membre inferioare, abdomen, spate etc.);
- clasificarea după poziția subiecților față de aparatele la care şi cu care se lucrează: exerciții fizice la aparate, exerciții fizice cu aparate etc.;
- clasificarea după calitățile motrice pe care le dezvoltă preponderent: exerciții fizice pentru viteză, exerciții fizice pentru rezistență etc.
- clasificarea după tipul deprinderilor motrice care se învață: exerciții fizice pentru deprinderile motrice de bază şi utilitar-aplicative şi exerciții fizice pentru deprinderile motrice specifice ramurilor şi probelor sportive;
- clasificarea după caracterul succesiunii mişcărilor componente: exerciții fizice ciclice, exerciții fizice aciclice şi exerciții fizice mixte (ciclice şi aciclice);
- clasificarea după intensitatea efortului fizic: exerciții fizice supramaximale, exerciții fizice maximale, exerciții fizice submaximale, exerciții fizice de intensitate medie, exerciții fizice de intensitate mică;
- clasificarea după natura contracției musculare: exerciții fizice dinamice, exerciții fizice statice şi exerciții fizice mixte (dinamice şi statice).

Nici o clasificare a exercițiilor fizice nu poate fi completă. Toate sunt bune, sunt funcționale pe măsură ce corespund necesităților celor care selecționează exerciții fizice pentru scopuri sau intenții precise.

B)Aparatura de specialitate

Acest mijloc specific este important, atât în educația fizică, dar mai ales în sport, în care este determinant şi semnificativ pe plan performanțial. Prin aparatură de specialitate înțelegem *instalații* (porți, panouri, groapa de sărituri,

bară fixă, inele, parcursuri sau trasee aplicative "fixe" în aer liber, filee pentru volei sau tenis etc.), *aparate şi materiale* specifice (mingi, scări fixe, bănci de gimnastică, bârne, saltele, bastoane, eşarfe, cercuri, gantere, extensoare etc.). Toate acestea, prin calitatea lor şi mai ales prin cantitate, influenţează în mod evident eficienţa practicării exerciţiilor fizice, contribuie la determinarea valorilor densităţii motrice pentru orice activitate, indicator de prim rang în domeniu. Aparatura de specialitate este implicată nemijlocit în practicarea majorităţii exerciţiilor fizice.. Excepţie fac exerciţiile fizice libere şi unele exerciţii fizice în perechi sau cu partener destinate influenţării selective a aparatului locomotor, o parte dintre exerciţiile motrice pentru însuşirea unor deprinderi şi priceperi motrice şi evident, exerciţiile de front şi formaţii. Aparatura de specialitate adaugă exerciţiilor fizice valori funcţionale deosebite, care nu pot fi realizate doar prin repetarea structurilor motrice respective, chiar dacă repetarea acestora se face de foarte multe ori.

c) Mijloacele si măsurile de refacere a capacităţii de efort a subiecţilor

Refacerea capacităţii de efort este o necesitate, deoarece practicarea exerciţiilor fizice se face - întotdeauna - prin consum de energie şi - uneori - apare starea de oboseală.

Această refacere este mult mai importantă în sport faţă de educaţia fizică, mai ales cea şcolară. Oricum, în contextul dezvoltării personalităţii umane, refacerii capacităţii de efort în educaţia fizică şcolară trebuie să i se reconsidere valenţele, chiar dacă - totuşi - condiţiile materiale sunt în majoritatea cazurilor nefavorabile!

După criteriul temporal, refacerea capacităţii de efort a subiecţilor (elevi, studenţi, sportivi etc.) se realizează sub următoarele două forme sau modalităţi:

Refacerea pe parcursul activităţii respective (lecţie, concurs etc.). Această refacere se realizează - în majoritatea cazurilor - prin pauzele dintre exerciţiile respective, pauze active sau pasive, mai mari sau mai mici. Uneori pauzele sunt inevitabile şi se transformă în "timpi morţi", din cauza aceleiaşi dotări materiale necorespunzătoare. În activitatea competiţional-sportivă, conform regulamentelor specifice, refacerea capacităţii de efort se poate asigura - mai ales în jocurile sportive şi prin schimbarea competitorilor între fazele de atac şi apărare, precum şi prin pauzele dintre reprize, seturi etc.

Refacerea după încheierea activităţii respective (lecţie, concurs etc.). Această refacere ar trebui realizată minimal, oricând şi oriunde (dacă am fi în capitalism!), prin duş cald şi mişcări de relaxare musculară (inclusiv de automasaj). În educaţia fizică şcolară această refacere este o utopie! În antrenamentul sportiv şi în activităţile competiţional sportive lucrurile stau cu

totul altfel! (mai ales la asociațiile şi cluburile sportive cu renume, cu posibilități financiare şi care se "respectă"!).

V.2.2. Mijloacele nespecifice asociate

a) <u>Condiții igienice</u>

Acestea vizează mai multe aspecte referitoare la *igiena individuală a* subiecților şi la *igiena bazelor materiale.* Concretizarea igienei individuale constă în, cel puțin, următoarele elemente:

- deprinderi şi obişnuințe privind *"echipamentul* sportiv (cât mai apropiat de grecescul "gymnos" şi cât mai depărtat de unele "modele" pe care le oferă televiziunea: executanți cu brățări, cercei, lănțişoare, ceasuri la mână, inele pe degete etc.);
- reguli de depunere a efortului predominant fizic;
- reguli precise de alimentație;
- cerințe minimale privind raportul dintre efort şi odihnă;
- alte reguli de viață şi activitate pe plan individual.

Concretizarea în privința bazelor materiale (instalații, aparate, săli, terenuri, materiale sportive etc.) constă, cel puțin, în următoarele:

- respectarea unor reguli de tip ergonomic şi ecologic în confecționarea sau construirea acestor "bate materiale";
- folosirea corectă, "civilizată" a bazelor materiale.

Întotdeauna locul de desfăşurare a activității de practicare a exercițiilor fizice trebuie să fie curat, frumos şi odihnitor prin modul de realizare a diferitelor "marcaje" specifice, aerisit în cazul activității desfăşurate în interior, cu luminozitate sau culoare corespunzătoare sau cu o acustică funcțională. În sensul respectării unor reguli fundamentale de folosire a bazelor, instalațiilor, aparatelor şi materialelor "sportive", unii specialişti vorbesc şi de o anumită "igienă socială", care - după opinie personală - este mai mult o igienă de comportament în grup.

b) <u>Factorii naturali de călire</u>

Este vorba despre călirea organismului celor care practică sistematic şi ştiințific exercițiile fizice. Apa, aerul şi soarele sunt consemnați - în toate sursele bibliografice de specialitate - ca fiind principalii factori naturali de călire. Folosirea atentă a acestor factori, ori de către ori este posibil, conduce la o eficiență deosebită în sensul realizării temeinice a obiectivelor integrate specifice subsistemelor educației fizice şi sportului.

Afirmațiile anterioare au fost demonstrate şi validate de numeroase experimente şi de practica avansată din domeniu. Expunerea rațională a corpului

uman la soare, îmbinată cu practicarea exercițiilor fizice în aer curat (de multe ori deosebit de ozonificat în zone de deal sau de munte) şi cu folosirea diferitelor procedee de fricționări cu apă, băi de apă (mai ales la Marea Neagră şi în alte stațiuni baneo-climaterice), constituie modalitatea metodologică cea mai bună, verificată practic de numeroase ori şi de mulți specialişti. Obiectivele prioritar vizate sunt: călirea organismului, sporirea rezistenței față de diferiți microbi şi față de diferite boli, adaptarea la intemperiile naturale "neprogramate" şi obținerea unui randament sporit în orice activitate.

c) Mijloacele împrumutate din alte laturi ale educației generale

Aceste mijloace "asociate"/"nespecifice" sunt necesare şi extrem de eficiente pentru a contribui la o educație integrală a celor care practică - sistematic şi ştiințific - exercițiile fizice. Este vorba de adaptarea în activitățile specifice a unor mijloace din educația intelectuală (ca, de exemplu, studierea lucrărilor de specialitate şi a celor literare sau artistice cu subiecte din domeniul practicării exercițiilor fizice), educația estetică (ca, de exemplu, muzica mijloc de neînlocuit în perspectiva educației generate moderne şi contemporane), educația morală (ca, de exemplu, respectarea unor prevederi regulamentare şi logice de comportament în activitatea cotidiană şi - mai ales - în competițiile de tip sportiv) sau educația tehnico-profesională (ca, de exemplu, îndeplinirea unor norme/baremuri pe baza unor cunoştințe şi calități specifice fiecărei activități).

VI. COMPONENTELE PROCESULUI INSTRUCTIV-EDUCATIV ŞI ALE ACTIVITAȚII INDEPENDENTE DE EDUCAȚIE FIZICĂ ŞI SPORT

V.1. <u>Considerații generale</u>

În cele două ipostaze, ca proces instructiv-educativ şi ca activitate independentă, educația fizică şi sportul au o desfăşurare continuă în timp, cu "intrări" şi "ieşiri" precise şi cu "prelucrare" a "materiei prime" tot aşa de precisă, între intrările şi ieşirile din sistem. În funcție de obiectivele fiecărui subsistem au fost stabilite anumite elemente de bază, numite *componente,* care formează - în fond - conținutul activităților respective şi care conduc la stabilirea modelului în funcție de comanda socială. Aceste componente, în educație fizică şi sport, sunt următoarele:

- cunoştințele teoretice de specialitate;
- indicii somatici/morfologici şi funcționali/fiziologici ai organismului;
- calitățile motrice;
- deprinderile şi priceperile motrice (de bază, utilitar-aplicative şi specifice sporturilor);
- elementele de conținut ale altor laturi din educația generală.

După opinia personală, aproape toate "evoluțiile" studenților sau profesorilor la examenele de "Teorie şi Metodică" ar trebui să înceapă prin a preciza aceste "componente". Totul este centrat în jurul acestor componente. Ele trebuie privite, realizate şi analizate numai în "sistem", chiar dacă sunt foarte complexe şi - mai ales - eterogene.

Nivelul componentelor - vizibil, mai ales, prin verificarea expresă a subiecților sau prin observarea comportamentului acestora în diferite situații, exprimă calitatea activităților specifice. Conținutul acestor componente, raportat

la vârsta şi sexul subiectelor, este prevăzut de unele documente speciale: programe, manuale, îndrumare, instrucţiuni etc.

Ponderea componentelor este diferită, în funcţie de subsistemele educaţiei fizice şi sportului. În stabilirea acestei ponderi - pentru modalitatea sub formă de proces bilateral - un rol determinant l-a avut, întotdeauna şi pretutindeni, modul de concepere a relaţiei dintre cele două componente tematice: calităţile motrice şi deprinderile şi/sau priceperile motrice. Unii specialişti sau chiar subiecţi (pentru activităţile de tip independent!) dau prioritate calităţilor motrice. Alţii, de partea cărora se situează şi autorul acestei publicaţii, dau prioritate deprinderilor şi priceperilor motrice (care exprimă mint mai evident competenţa profesională, presupunând, indirect, un nivel ridicat al parametrilor calităţilor motrice).

VI.2. Cunoştinţele teoretice de specialitate

Este vorba despre informaţiile teoretice de specialitate. Fac această precizare, fiindcă, într-un alt sens, tot cea ce stăpânesc subiecţii reprezintă "cunoştinţe" ale acestora. De aceea, mulţi autori de cărţi şi alte publicaţii de specialitate includ în categoria "cunoştinţelor" şi deprinderile sau priceperile motrice!

Cunoştinţele teoretice de specialitate se transmit - pe tale verbală sau pe cale intuitivă (grafice planşe, scheme etc.) - concomitent cu procesul de practicare a exerciţiilor fizice. Mai concret, ele se transmit subiecţilor - în procesul bilateral - înaintea, în timpul sau după exersarea actelor şi acţiunilor motrice. În unităţile de învăţământ cu clase speciale de educaţie fizică şi sport există - din anul 1992 - lecţii săptămânale de "Teorie", în care se predau cunoştinţe teoretice despre practicarea ramurilor şi probelor sportive, cu referiri la cele implicate în clasele respective de elevi. În sport, aceste cunoştinţe teoretice de specialitate se transmit şi cu ocazia şedinţelor de pregătire sau de analiză a activităţilor competiţionale specifice.

După Ion Şiclovan (17, p. 144), aceste cunoştinţe presupun reflectarea în conştiinţa subiecţilor a fenomenelor proprii activităţilor de educaţie fizică şi sport, reflectare sub formă de percepţii, reprezentări, acţiuni sau principii. După opinia personală, important este să reţinem că aceste cunoştinţe nu se referă doar la reflectarea realităţii, ci şi la - sau mai ales la - unele aspecte ideale, adică la cele care exprimă pe "cum ar trebui să fie" fenomenul real respectiv.

Cunoştinţele teoretice de specialitate au rol primordial în conştientizarea practicării exerciţiilor fizice. Ele pot da şi trebuie să dea - în ultimă instanţă - răspunsul corect la permanenta întrebare pusă de subiecţi: "de ce?" ("atâtea repetări", "aceste exerciţii", "nu ne daţi mingea", "nu ne lăsaţi să ne jucăm" etc.).

Prin nivelul lor de însuşire, cunoştinţele teoretice de specialitate dau "notă" pentru calitatea practicării exerciţiilor fizice, pentru modul de participare a practicanţilor. Nivelul de însuşire a acestor cunoştinţe se verifică prin conversaţie cu subiecţii sau prin unele chestionare scrise sau aplicate pe aceştia. Acest nivel se remarcă prin observaţie şi în activităţile practice concrete.

Cunoştinţele teoretice de specialitate sunt destul de variate. Ele pot fi clasificate după diferite criterii, mai puţin poate după importanţa lor, deoarece toate sunt importante. Spre exemplificare, prezentăm următoarele câteva categorii de cunoştinţe teoretice de specialitate:

• poziţiile şi direcţiile mişcărilor, realizate prin contracţia muşchilor scheletici;

• principalele segmente ale corpului omenesc şi cele mai importante acte şi acţiuni motrice efectuate de aceste segmente;

• regulile de bază privind practicarea exerciţiilor fizice din punct de vedere igienic, fiziologic, metodic, psihopedagogic etc.;

• prevederile unor regulamente oficiale, care vizează practicarea unor ramuri sau probe sportive pe plan competiţional;

• conţinutul şi organizarea educaţiei fizice şi sportului în ţara noastră, inclusiv rolul şi locul instituţiilor de învăţământ superior de profil în formarea specialiştilor din domeniu;

• recordurile sau performanţele maxime pe plan naţional la unele ramuri sau probe sportive;

• metodologia folosirii exerciţiilor fizice în scopuri preventive şi corective;

• mecanismul fundamental de execuţie a unor acte şi acţiuni motrice;

• rolul practicării exerciţiilor, în mod sistematic, asupra organismului uman.

Pentru cei care efectuează studii superioare în domeniu, aceste cunoştinţe teoretice de specialitate sunt distribuite pe o gamă mult mai mare şi mai complexă, în conformitate cu disciplinele cuprinse în planul de învăţământ specific.

VI.3. <u>Indicii somatici/morfologici şi funcţionali/fiziologici ai organismului</u>

Reprezintă una dintre cele mai importante componente din domeniu, având legătură directă cu un obiectiv prioritar: perfecţionarea dezvoltării umane. Se urmăreşte, pe acest plan, obţinerea unor indici superiori şi armonioşi, în corelaţie optimă cu vârsta subiecţilor. Îmbunătăţirea acestor indici prin activităţile de educaţie fizică şi sport este posibilă - dar numai între anumite limite - dacă se acţionează sistematic nu numai prin lecţii, ci şi prin activitatea independentă din timpul liber al subiecţilor.

VI.4. <u>Calităţile motrice</u>

VI.4.1. Considerații generale

Calitățile motrice, numite şi calități fizice în unele surse bibliografice specifice, nu se dobândesc, nu se "capătă" pe parcursul existenței umane individuale ("ontogenezei"). Expresia "învățarea calităților motrice" nu are ce să caute în vocabularul adevăraților specialişti. Oamenii se nasc cu anumiți indici ai calităților motrice. Aceşti indici se dezvoltă în ontogeneză de la sine, datorită vieții, până la o anumită vârstă şi apoi încep să scadă într-un ritm diferențiat determinat de multe variabile. Prin practicarea specială a exercițiilor fizice sub formă de proces bilateral sau ca activitate independentă, se poate accelera dezvoltarea indicilor calităților motrice, fenomen denumit "educarea calităților motrice". Aşa se şi explică folosirea frecventă şi în prezenta publicație a expresiei "dezvoltarea/educarea" calităților motrice.

Calitățile motrice sunt de două feluri:

- *de bază:* viteza, îndemânarea, rezistența şi forța (codificat V1RF!); unii autori adaugă mobilitatea şi suplețea; alți autori (puțini ca număr şi fragili în stăpânirea terminologiei româneşti!) nu includ îndemânarea în această categorie
- *specifice:* cele implicate prioritar în practicarea ramurilor şi probelor sportive.

Orice act motric sau acțiune motrică implică în efectuarea for toate calitățile motrice, dar cu pondere diferită. De exemplu, un dribling cu mingea, făcut din alergare cu mâna sau cu piciorul, implică în primul rând îndemânarea (mai ales dacă există şi " jaloane"), dar implică şi viteză (de repetiție şi de deplasare), forță (fiindcă se deplasează în spațiu - prin contracție musculară de tip dinamic, corpul executantului şi o minge) şi rezistență (mai ales dacă se efectuează mai multe repetări).

Calitățile motrice sunt în strânsă legătură cu deprinderile şi priceperile motrice. Înțelegerea corectă a acestei legături este foarte importantă pentru a fi eliminate unele mari confuzii, care - prin frecvența lor - pot deveni chiar supărătoare. Se confundă, foarte des, calitatea motrică "viteza" cu deprinderea şi/sau priceperea motrică "alergarea de viteză" şi calitatea motrică "rezistența" cu deprinderea şi/sau priceperea motrică "alergarea de rezistență".

Însuşirea deprinderilor şi priceperilor motrice este un proces dificil, care este condiționat şi de nivelul calităților motrice ale subiecților (un nivel ridicat al calităților motrice scurtează durata procesului de însuşire a deprinderilor şi priceperilor motrice, iar un nivel scăzut conduce - logic şi legic - la o mărire/lungire a duratei procesului respectiv). Exersarea făcută în scopul însuşirii deprinderilor şi priceperilor motrice are ca efect indirect şi dezvoltarea/educarea

calităților motrice. De asemenea, orice deprindere sau pricepere motrică însuşită deja de subiecți poate deveni şi un mijloc pentru dezvoltarea/educarea calităților motrice la subiecții respectivi, obținându-se, ca efect indirect, şi unele progrese pe planul tehnicii sau chiar tacticii de execuție a deprinderilor şi priceperilor motrice în cauză.

Acționarea specială şi ştiințifică pentru dezvoltarea/educarea unei calități motrice implică - în ponderi diferite - şi efecte pozitive indirecte asupra celorlalte calități motrice. Îndemânarea şi forța au cele mai largi intercondiționări cu celelalte calități motrice.

La vârste mici se dezvoltă/educă toate calitățile motrice, dar se pune accent pe viteză şi îndemânare. La vârste de peste 14-15 ani se pune accent pe rezistență şi forță. Calitățile motrice pot fi dezvoltate/educate în orice perioadă a anului calendaristic. Programarea dezvoltării/educării lor este dependentă de alte variabile şi nu de anotimp. În lecția de educație fizică, fiecare calitate motrică se abordează, ca temă, în verigi structurale precise.

Dezvoltarea/educarea calităților motrice se realizează pe baza mobilizării resurselor energetice ale organismului, deci prin *efort* sistematic, nu numai de tip nervos (atenție, memorie, abstractizare şi generalizare etc.), dar şi muscular. Efortul implică cele trei elemente ale sale prin prisma cărora este analizat, planificat şi reconsiderat:

1. Volumul care reprezintă cantitatea de lucru mecanic şi se apreciază prin număr de repetări, distanțe parcurse, kilograme ridicate etc. Totul se raportează la timp şi rezultă densitatea, un aspect fundamental pentru efort.

2. Intensitatea. care reprezintă gradul de solicitare a organismului subiecților. Ea se exprimă prin procente față de posibilitățile maxime (60%, 70%, 80% etc.), tempo de execuție (2/4, 3/4, 4/4 etc.), număr de execuții pe unitatea de timp etc.

3. Complexitatea. care reprezintă modul concret de înlănțuire a tuturor elementelor pe parcursul efortului. Ea creşte când apar "adversari" şi chiar coechipieri.

Toate cele trei elemente au un caracter precis în dezvoltarea/educarea calităților motrice. Raportul dintre volum şi intensitate este, de regulă, invers proporțional. În cadrul acestui raport un rol deosebit îl au pauzele între repetări, recomandându-se: pauză de 3-5 minute după efortul maximal (90-100%); pauză de 1'30"-3 minute după efort submaximal (75-85%); pauză de 45"-2 minute după efort mediu (60-70%); fără pauză după efort mic (40-50%).

Calitățile motrice fac parte din capacitatea motrică. Ele dau esența pregătirii fizice (stare continuă) şi a condiției fizice (stare de moment).

În evaluarea la educație fizică și sport, calitățile motrice ocupă loc central, deoarece ele dau o evidentă notă de obiectivizare a acestui proces.

VI.4.2. Viteza

VI.4.2.1. Definiție

În definirea acestei calități motrice nu sunt deosebiri semnificative de la un autor la altul. Am făcut doar unele mici adăugiri și precizări, ajungând la aprecierea că viteza este *"capacitatea organismului uman de a executa acte sau acțiuni motrice, cu întregul corp sau numai cu anumite segmente (părți) ale acestuia într-un timp cât mai scurt, cu rapiditate (repeziciune, iuțeală) maximă, în funcțiile de condițiile existente" (4,* p. 83).

VI.4.2.2. <u>Forme de manifestare</u>

a) Viteza de reacție

Este o formă de manifestare menționată de toți specialiștii-autori. I se mai zice și *"timpul latent al reacției motrice".*

Reacțiile motrice sunt de două feluri: *simple,* care constau în răspunsuri (însușite, exersate) la excitanți cunoscuți, dar care apar spontan, inopinat (de exemplu: pocnetul pistolului la startul pentru alergările atletice în competiții);*complexe,* care implică elaborarea răspunsurilor, în sensul alegerii, combinării sau corectării acestora; acțiunea de răspuns nu a fort exersată în prealabil în aceeași relație cu semnalul; răspunsurile sunt în funcție de acțiunile partenerilor sau adversarilor, condițiile de întrecere (suprafața spațiului, luminozitate, culoare etc.) și alte variabile concrete; uneori situațiile în raport de care se aleg acțiunile de răspuns trebuie anticipate, pregătindu-se răspunsurile înaintea semnalelor; se întâlnesc în jocurile sportive bilaterale, sporturile de luptă, schi, unele jocuri de mișcare, ștafete și parcursuri aplicative etc.

Este dependentă de următoarele elemente:

- apariția excitației în receptor sau receptori;
- transmiterea pe cale aferentă;
- analiza semnalului (care durează cel mai mult!);
- transmiterea pe cale eferentă;
- excitarea mușchilor.

Nu este identică pentru toate segmentele corpului, la membrele superioare înregistrându-se cei mai buni indici.

b)Viteza de execuție

Este capacitatea de a efectua un act motric sau o acțiune motrică, dar şi mai multe asemenea acte sau acțiuni motrice "singulare", adică nerepetabile (cum este, de exemplu, şi cazul liniilor acrobatice). Constantin Florescu şi colaboratorii ("Metodica dezvoltării calităților motrice", Editura Stadion, 1969) o denumesc "viteza mişcărilor separate", iar N. Ozolin îi zice "viteza propriu-zisă a mişcărilor" (15, p.84).

Se măsoară prin timpul care trece de la începerea execuției şi până la încheierea acesteia.

Este determinată - în mod evident - şi de nivelul însuşirii tehnicii de execuție a deprinderilor şi priceperilor motrice sau a unor acte motrice implicate.

Deşi este, după opinie personală, una din formele fundamentale de manifestare a vitezei, ea este cea mai incomplet studiată, atât teoretic, cât şi experimental sau constatativ.

c) Viteza de repetiție

Constă în capacitatea de a efectua aceeaşi mişcare (act motric sau acțiune motrică) într-o unitate de timp prestabilită; deci, ea se referă la mişcările ciclice (nu la cele "singulare" sau "separate" valabile pentru viteza de execuție).

Se mai numeşte şi "frecvența mişcării", fiind - după opinie personală - o variantă a vitezei de execuție.

Este condiționată de tempoul şi ritmul mişcării; *tempoul* este densitatea mişcării pe unitatea de timp; *ritmul* se referă la periodicitatea repetării mişcării, la succesiunea intervalelor de timp şi accentele rezultate din desfăşurarea mişcării respective; ritmul defineşte efectuarea mişcărilor în timp şi spațiu, determinând cursivitatea acestor mişcări, cursivitate evaluată - prin arbitraj în multe întreceri sportive (la. sol, cal cu mânere, bară fixă, bârnă, paralele, patinaj artistic, schi artistic, înot sincron etc.).

Are legături şi cu *"capacitatea de accelerare ",* adică cu această capacitate de a se atinge o viteză maximă într-un timp cât mai scurt; Ion Şiclovan o numeşte "viteză de accelerare", iar alți autori mai tineri îi spun "viteză de demaraj".

d) Viteza de deplasare

Este menționată de puțini specialişti-autori ca formă de manifestare distinctă, deşi cele mai multe confuzii conceptuale şi metodice se datorează acestei forme. Foarte mulți specialişti - mai ales practicieni - reduc calitatea motrică viteză doar la "viteza de deplasare" şi, în consecință:

- se confundă calitatea motrică "viteza" cu deprinderea şi priceperea motrică "alergarea de viteză";

- se consideră că deplasarea în spaţiu se face doar prin alergare (de aceea, aproape toate mijloacele concepute pentru dezvoltarea/educarea vitezei sunt de tip *"alergare"!);*
- se consideră că în spatii de lucru improvizate (coridoare, săli de clasă cu bănci etc.) nu se poate dezvolta/educa viteza.

Este, în fond, o variantă a vitezei de repetiţie, concretizându-se în următoarele două modalităţi:

- parcurgerea unui spaţiu prestabilit (între 15 - 20 m şi 100 - 150 m) contratimp;
- parcurgerea, într-un timp prestabilit (aproximativ între 10 şi 30 secunde), a unei distanţe (pe uscat, zăpadă, gheaţă, apă etc.).

e) Viteza uniformă şi neuniformă

Se manifestă, de fapt, pe fondul altor forme (mai ales viteza de repetiţie ai viteza de deplasare). În execuţia mişcărilor se menţine foarte rar o viteză uniformă, constantă. Atunci când viteza creşte se vorbeşte de "acceleraţie", iar când descreşte se vorbeşte de "deceleraţie". Este foarte important să ştiut când să "accelerezi" şi când să reduci viteza (să "decelerezi"), adică să fie formată capacitatea "de a menţine o viteză optimă în funcţie de necesităţi", capacitate numită "simt al vitezei".

f)Viteza în ritmul altor calităţi motrice

Se concretizează în următoarele:
- viteza în regim de forţă, numită şi detentă de cei mai mulţi specialişti autori;
- viteza în regim de îndemânare;
- viteza în regim de rezistenţă.

VI.4.2.3. <u>Factori de condiţionare</u>

Sunt prezentaţi în mod diferit de către specialiştii-autori: separat pentru fiecare formă de manifestare sau valabili pentru toate formele de manifestare; voi fi de acord - în prezentarea din publicaţia aceasta - cu ultima modalitate, deşi ea este - totuşi - mai puţin corectă decât prima; o pane dintre specialişti autori îi grupează în fiziologici, anatomici, metabolici, psihologici, metodici etc.), iar alţii nu îi grupează (din nou, voi fi de acord cu ultimii, deşi sunt în "dezavantaj" faţă de primii).

Pe ansamblu, nu sunt puncte de vedere semnificativ diferite în enumerarea şi analiza acestor factori.

Important este ca aceşti factori să fie cunoscuți de specialiştii-practicieni şi mai ales - să fie valorificați. Valorificarea este foarte greoaie, mai ales în educația fizică (pentru că în antrenamentul sportiv, la niveluri superioare, se recurge şi la probe de laborator!). Cum poți să cunoşti culoarea diferitelor fibre musculare la subiecții cu care desfăşori activitatea? Cum poți să ştii, să determini mobilitatea, stabilitatea, concentrarea etc. pentru cele două procese nervoase corticale fundamentale: excitația şi inhibiția? Seria întrebărilor ar putea continua, dar ne oprim aici cu precizarea că nu le vom mai relua, deşi sunt valabile şi pentru celelalte calități motrice!

Prin sinteză, din literatura specifică se desprind următorii factori determinanți pentru viteză:

- mobilitatea proceselor nervoase corticale fundamentale, excitația şi inhibiția, care condiționează alternanța contracției şi relaxării musculare; funcționalitatea analizatorilor (vizual, auditiv şi cutanat), în sensurile acuității, fineței şi preciziei acestora;
- calitatea transmiterii impulsurilor nervoase pe căile aferente şi eferente; viteza de contracție a muşchilor inervați;
- tipul fibrelor musculare care intră în contracție (fibrele albe sunt favorabile unei viteze bune, sunt fibre "rapide"!);
- valoarea surselor şi proceselor energetice (mai ales conținutul în ATP şi fosfocreatină pentru muşchii intrați în contracție);
- nivelul de dezvoltare al celorlalte calități motrice (mai ales forța, apreciază specialiştii-practicieni).

VI.4.2.9. <u>Procedee metodice de dezvoltare /educare</u>

Prezentarea acestor procedee va fi făcută, ca şi la următoarele calități motrice, după opinia majorității specialiştilor-autori. Subsemnatul va interveni cu unele exemplificări şi comentarii! Unele nominalizări în sens negativ, după opinie personală, nu vor fi analizate (deşi, nu mă pot abține să nu menționez în acest context, pentru dezvoltarea vitezei, metoda "lucrului din mers", ca şi cum ar fi posibile - şi de ce nu? metode ale "lucrului din alergare", "lucrului de pe loc" etc.

Am grupat, după criterii logice, procedeele pentru dezvoltarea vitezei doar în următoarele:

a) Efectuarea actelor şi acțiunilor motrice în tempouri *maximale,* folosindu-se condiții normale de lucru. Acesta este procedeul metodic cel mai frecvent folosit pentru dezvoltarea vitezei. Ca modalități concrete pentru acest procedeu, exemplificăm: alergare pe teren plat cu echipament regulamentar, pase sau dribling cu mingea regulamentară pentru un joc sportiv etc.

b) Efectuarea actelor şi acțiunilor motrice în tempouri *supramaximale,* folosindu-se condiții uşurate de lucru (alergarea la "vale" pe o pantă uşor înclinată, alergare pe teren plat cu echipament mai uşor, pase sau dribling cu minge mai uşoară decât cea regulamentară, reducerea activă a amplitudinii mişcării etc.).

c) Efectuarea actelor şi acțiunilor motrice în tempouri *submaximale,* folosindu-se condiții uşor îngreuiate de lucru (alergare la "deal" pe o pantă uşor înclinată, alergare pe teren plat cu echipament puțin mai greu decât cel regulamentar, pase sau dribling cu minge puțin mai grea decât cea regulamentară etc.).

d) Efectuarea actelor şi acțiunilor motrice în tempouri alternative ("maximale şi submaximale", "maximale şi supramaximale", "supramaximale -submaximale"), tempouri imprimate de factori externi (mai ales de natură electronică sau mecanică).

VI.4.3. Îndemânarea

VI.4.3.1. Definiție

Din perspectiva punctului de vedere al disciplinelor de "Teorie şi Metodică" din A.N.E.F.S. Bucureşti, îndemânarea este *"capacitatea organismului uman de a efectua acte şi acțiuni motrice, mai ales în condiții variate şi neobişnuite, cu eficiență maximă şi cu consum minim de energie din partea executantului. "* (5, p. 100).

Sintetizând diferitele puncte de vedere, care sunt multe şi cu grade de credibilitate discutabile în ceea ce priveşte "postura" îndemânării, se poate aprecia că această calitate motrică presupune următoarele elemente componente:

- capacitatea de coordonare a segmentelor corpului sau a acestuia în întregime pentru efectuarea actelor şi acțiunilor motrice;
- capacitatea de combinare a mişcărilor;
- capacitatea de diferențiere a mişcărilor;
- echilibrul;
- precizia;
- capacitatea de orientare spațială;
- capacitatea de orientare temporală, mai ales ritm şi tempo;
- amplitudinea, pe bază de mobilitate articulară - supleţe - elasticitate musculară;
- ambilateralitatea (numită incomplet şi incorect "ambidextrie"), adică capacitatea de a efectua actele şi acțiunile motrice în toate direcțiile şi planurile cu orice membru superior sau inferior etc.

VI.4.3.2. <u>Forme de manifestare</u>

Clasificarea, pe acest plan, este de necontestat de cei care admit *îndemânarea* în postură de calitate motrică:

a) Îndemânarea *generală,* care este necesară efectuării tuturor actelor şi acţiunilor motrice de către oameni (în mod raţional şi creator, a precizat renumitul specialist german D. Harre);

b) Îndemânarea *specifică,* care este caracteristică şi necesară celor ce practică diferite ramuri sau probe sportive;

c) Îndemânarea *în regimul altor calităţi motrice:* viteză, forţă şi rezistentă.

VI.4.3.3. <u>Factori de condiţionare</u>

Tot prin sinteza informaţiilor bibliografice de specialitate, am reţinut următorii factori:

- calitatea sistemului nervos central şi - mai ales - capacitatea de coordonare a centrilor din acest sistem;
- plasticitatea scoarţei cerebrale, adică proprietatea acesteia de a combina mai multe stereotipuri elementare pentru a elabora un răspuns complex, conform cu situaţiile noi intervenite;
- capacitatea analizatorilor de a capta selectiv informaţia şi de a realiza sinteza aferentă pentru analiza situaţiei;
- calitatea transmiterii impulsurilor nervoase pe căile aferente şi eferente;
- calitatea inervaţiei musculare, care determină contracţia şi relaxarea;
- capacitatea de anticipare, atât sub aspectul desfăşurării tehnice, cât şi a celorlalte condiţii (reacţia adversarilor sau partenerilor, factorii climaterici etc.);
- memoria de scurtă durată şi de lungă durată;
- gândirea de tip creativ;
- volumul şi complexitatea deprinderilor şi priceperilor motrice stăpânite de subiect;
- nivelul de manifestare a celorlalte calităţi motrice.

VI.4.3.4. <u>Procedee metodice de dezvoltare/educare</u>

a) Efectuarea actelor şi acţiunilor motrice în *condiţii constante,* evident într-un număr mare de repetări şi într-un timp îndelungat. Prin "repetare" multiplă se înlătură contracţiile musculare inutile şi se ajunge la îndeplinirea condiţiilor pe

care le implică îndemânarea (mai ales eficiență maximă şi consum minim de energie!).

b) Efectuarea actelor şi acțiunilor motrice în *condiții complexe,* în sensul creşterii dificultăților de execuție comparativ cu condițiile normale. Câteva exemple: îndepărtarea centrului de greutate al corpului executantului fa~ă de sol; execuție cu segmentul corporal "neîndemânatic" şi în toate direcțiile; introducerea unor acte motrice sau acțiuni motrice suplimentare şi concomitente (întoarceri, aruncări şi prinderi de obiecte, sărituri etc.); creşterea numărului de mingi sau alte obiecte în efectuarea aceleiaşi mişcări; creşterea numărului de subiecți pe acelaşi spațiu de lucru etc.

c) Efectuarea actelor şi acțiunilor motrice în condiții variabile, care să preîntâmpine orice situație viitoare posibilă. Câteva exemple: exersare în spații din aer liber şi din interior; exersare în săli de educație fizică şi sport cu dimensiuni mari şi în săli cu dimensiuni mici; exersare în săli de educa~ie fizică şi sport cu luminozitate bună şi în săli cu luminozitate slabă; exersare pe suprafețe diferite (parchet, zgură, ciment, linoleum, tartan, gazon, pământ etc.); exersare la momente diferite din zi (dimineața, la prânz, după amiaza, seara); exersare în prezența spectatorilor şi în absența acestora; exersare la altitudine mică, medie sau mare; exersare în condiții atmosferice normale şi nefavorabile (ploaie, ninsoare, vânt puternic, ceață etc.) etc.

VI4.4. Rezistența

VI.9.4.1. Definiție

Se apreciază unanim că rezistența este *"capacitatea organismului uman de a depune eforturi cu o durată relativ lungă şi o intensitate relativ mare,menținând indici constanți de eficacitate optimă: deci este capacitatea umană de a depune eforturi fără apariția stării de oboseală (senzorială, emoțională, fizică) sau prin învingerea acestui fenomen " (4,* p.94). Unii autori menționează şi faptul că rezistența presupune şi "capacitatea ridicată de restabilire rapidă a organismului după anumite eforturi obositoare (3, p.47).

VI.4. 4.2. <u>Forme de manifestare</u>

a) După criteriul "ponderea participării în efort a grupelor musculare şi a marilor funcții organice":

- rezistența <u>*generală.*</u> reprezentată de capacitatea de a efectua acte şi acțiuni motrice timp îndelungat, cu eficiență şi fără apariția stării de oboseală, angrenându-se în efort aproximativ 70% din grupele musculare şi solicitându-se mult sistemele nervos central, cardiovascular şi respirator;

• rezistența *specifică* reprezentată de capacitatea de a depune eforturi fizice, cu eficiență şi fără apariția stării de oboseală, pe care le implică ramurile şi probele sportive; această formă poate fi "regională" (când în efort se angrenează între 1/3 şi 2/3 din grupele musculare) şi "locală" (când în efort se angrenează mai puțin de 2/3 din musculatură).

b) După criteriul "sursele energetice, intensitatea şi durata efortului":

• rezistența *anaerobă* (lactacidă), specifică pentru eforturile cuprinse între 45 secunde şi două minute, intensitatea efortului fiind de 95-100%;

• rezistența *aerobă.* specifică pentru eforturile cuprinse între două şi opt minute; spre limita inferioară, ca durată, predomină eforturile fizice anaerobe, iar spre limita superioară, tot ca durată, predomină eforturile fizice aerobe; se mai numeşte şi "rezistență anaerobă lactacidă", iar intensitatea efortului este de 80-90% din posibilitățile maxime individuale.

c) După criteriul "natura efortului":

• rezistență în efort cu intensitate *constantă:*

• rezistentă în efort cu intensitate *variabilă.*

d) După criteriul "modul de combinare cu alte calități motrice":

• rezistență în *regim de viteză:*

• rezistență în *regim de îndemânare;*

• rezistență în *regim de forță* (numită şi rezistență musculară locală).

VI.4.4.3. Factori de condiționare

Prin sinteză, cei mai importanți sunt:

stabilitatea proceselor nervoase fundamentale, excitația şi inhibiția, în sensul menținerii unui raport constant între acestea, dar în favoarea excitației, pe un timp cât mai lung;

• calitatea sistemelor şi funcțiilor organismului uman, mai ales pe planurile cardiovascular şi respirator;

• culoarea fibrelor musculare implicate în efort (cele roşii sunt lente, deci favorabile efortului de rezistență);

• resursele energetice ale organismului (glicogen, mai ales), calitatea metabolismului şi mecanismele hormonale de reglare;

• calitatea proceselor volitive (mai ales perseverența. şi dârzenia), determinate motivațional.

VI.4.4.4. Procedee metodice de dezvoltare/educare

Pe baza studierii tuturor surselor bibliografice autohtone în problemă, la care se adaugă elemente de logică, am sistematizat aceste procedee metodice în felul următor:

a) Procedee metodice bazate pe variația volumului efortului fizic:

a.1. procedeul eforturilor *uniforme* când se menține în exersare aceeaşi intensitate şi creşte volumul (exprimat prin durată, distanță, număr de repetări etc.) în aceeaşi activitate sau de la o activitate la alta (lecții, activități fizice de întreținere etc.);

a.2, procedeul eforturilor *repetate* când intensitatea efortului rămâne tot constantă, dar efortul se efectuează cu un număr de repetări în creştere a aceeaşi unități de efort (fie în aceeaşi activitate, fie de la o activitate la alta).

b) Procedee metodice bazate pe variația intensității efortului fizic:

b.1. procedeul eforturilor *variabile* când se menține aceeaşi unitate de efort (durată/"repriză", distanță, număr de repetări), dar se modifică intensitatea, în sens de creştere şi descreştere;

b.2. procedeul eforturilor *progresive,* când se menține aceeaşi unitate de efort (distanță, durată/"repriză", număr de repetări), dar se modifică intensitatea numai în sens de creştere (fie pe parcursul unității de efort, fie de la o unitate de efort la alta).

c) Procedeul metodic "cu intervale " care se bazează atât. pe variația volumului. cât şi a intensității efortului fizic.

Variația volumului efortului fizic se realizează numai de la o activitate la altar deci, nu în aceeaşi activitate! Variația intensității efortului, care este semnificativă pentru acest procedeu metodic, se realizează - dacă este necesar - numai în aceeaşi activitate, de la o repetare la alta a unității de efort.

Câteva alte precizări sunt necesare:

• Efortul depus într-o activitate, sub aspectul volumului, trebuie să depăşească - prin însumarea "unităților" specifice - modelul de efort competițional sau existențial/vital în ontogeneză.

• Pauza (cu durata precisă de 90 secunde) dintre repetările din aceeaşi activitate, prin semnificația sa a condus şi la denumirea procedeului; această pauză este - de fapt - "intervalul"; în acest "interval" refacerea organismului nu trebuie să fie completă!; după modul în care decurge această refacere (apreciat prin valorile frecventei cardiace), se reglează sau nu intensitatea efortului pentru repetarea următoare, fiind posibile următoarele trei variante:

1. dacă frecventa cardiacă coboară, în cele 90 de secunde de pauză, spre valorile de la care a "plecat" în repetarea respectivă (s-a "plecat" de la 130 pulsații pe minut, de exemplu şi revine la 135 pulsații), atunci în repetarea următoare se menține aceeaşi intensitate a efortului fizic (de obicei maximă);

2. dacă frecvența cardiacă coboară, în cele 90 secunde de pauză sau chiar în mai puține zeci de secunde, la valorile de la care a "plecat" în repetarea respectivă, atunci în repetarea următoare trebuie să crească intensitatea efortului fizic;
3. dacă frecvența cardiacă nu coboară, în cele 90 de secunde de pauză, spre valorile de la care a "plecat" în repetarea respectivă (a "plecat" de la 130 pulsații, ca să menținem acelaşi exemplu, şi coboară doar până la aproximativ 150 de pulsații), atunci în repetarea următoare trebuie - evident - să scadă intensitatea efortului fizic.

A preciza valori minimale şi maximale ale frecventei cardiace, deci de la cât trebuie să "plece" şi la cât poate sau trebuie să ajungă, constituie o greşeală profesională, deoarece reacția fiecărui organism este individualizată!

VI.4.5. Forța

VI.4.5.1. Definiție

Toți specialiştii - autori din domeniu - consideră că forța este *"capacitatea organismului uman de a învinge o rezistență internă sau externă prin intermediul contracției musculare " (6, p.* 111).

Divergențele apar atunci când se pune problema dacă propriul corp al executantului reprezintă o "rezistență". Opinia subsemnatului este că propriul corp poate fi o "rezistență" de învins (gândind, de exemplu, la unele clasice exerciții de forță: flotările, tracțiunile, genuflexiunile etc.).

VI.4.5.2. Forme de manifestare

a) După "participarea grupelor musculare" în efort:

- forța *generală.* atunci când în efort participă principalele grupe musculare;
- forța *specifică* atunci când în efort participă una sau câteva grupe musculare.

b) După "caracterul contracției musculare":

- forța *static.* atunci când nu se modifică dimensiunile fibrelor musculare angajate în efort; un tip special de forță statică este cea "izometrică", atunci când "rezistența " de învins este mai mare decât capacitatea de forță maximă a musculaturii executantului;
- forța *dinamică/izotonică* atunci când se modifică dimensiunile fibrelor musculare angajate în efort; dacă fibrele musculare se scurtează se vorbeşte de forță dinamică de tip *învingere* (sau în regim miometric), iar dacă fibrele musculare se alungesc se vorbeşte de forță dinamică de tip *cedare* (sau în regim pliometric);

• forța *mixtă* atunci când se produc atât contracții statice, cât şi dinamice, alternând în funcție de natura actelor şi acțiunilor motrice; c) După "capacitatea de efort în relație cu puterea individuală umană":

• forța *maximă* (sau absolută , care poate fi statică (este vorba de cea de tip izometric) şi - mai ales - dinamic; forța maximă dinamică creşte odată cu mărirea greutății corporale;

• forța *relativă.* care exprimă raportul dintre forța absolută/maximă şi greutatea corporală, adică valoarea forței pe kilogram-corp; acest tip de forță scade odată cu mărirea greutății corporale;

d) După "modul de combinare cu celelalte calități motrice":

• forța în *regim de viteză.* numită de majoritatea specialiştilor şi forța explozivă;

• forța în *regim de îndemânare:*

• forța în *regim de rezistentă:*

VI.4.5.3. Factori de condiționare

Cei mai importanți factori, selectați din bibliografia de specialitate, sunt:

• capacitatea de concentrare a proceselor nervoase fundamentale: excitația şi inhibiția;

• numărul de fibre musculare angajate în efort şi - mai ales - suprafața secțiunii fiziologice a acestora;

• calitatea proceselor metabolice şi a substanțelor energetice existente în muşchi;

• durata contracției musculare (sunt mai eficiente contracțiile de 15-20 secunde, decât cele de 30 de secunde!);

• starea de funcționare a segmentelor osoase de sprijin, a ligamentelor şi articulațiilor;

• valoarea unghiulară a segmentelor corporale implicate în efort; • nivelul celorlalte calități motrice de bază, mai ales viteza;

• unii factori psihici: motivația, stările emoționale, voința, concentrarea atenției etc.

VI.4.5.4. Procedee metodice de dezvoltare/educare

a) Procedeul *"cu greutăți"* (inclusiv propriul corp), numit şi "cu încărcături" sau procedeul "halterofilului". Are următoarele patru variante:

a.1. *Creşterea continuă* a încărcăturii, raportându-se totul la posibilitățile maxime pentru exercițiul respectiv (precizare valabilă şi pentru celelalte variante). Dacă vrem să facem mai multe repetări în aceeaşi activitate, atunci rata de creştere a încărcăturii va fi mai mică (de exemplu 5%: 60%-65%-70% etc.)

Dacă vrem să facem mai puţine repetări în aceeaşi activitate, atunci rata de creştere a încărcăturii va fi mai mare (de exemplu 10%: 60%-70%-80% etc.). În procesul instructiv-educativ bilateral, mărimea ratei de creştere o stabileşte conducătorul, iar în activitatea independentă, evident că revine subiectului.

a.2. creşterea şi *descreşterea continuă a* încărcăturii. La această variantă, rata de creştere şi de descreştere a încărcăturii trebuie să fie aceeaşi. Dat fiind traseul "dus-întors", se deduce că se folosesc cel puţin următoarele două modalităţi: aceeaşi mărime a ratei (de creştere şi de descreştere) ca la varianta anterioară, dar - desigur - se reduce la jumătate numărul repetărilor dintr-o lecţie; valori procentuale mult mai mici ale ratei (de creştere şi descreştere) faţă de varianta anterioară, dar cu un număr de repetări mai mare.

a.3. Varianta metodică în *trepte.* "Treapta" trebuie să aibă minimum doi "piloni", deci sunt necesare pentru formarea ei minimum două repetări cu aceeaşi încărcătură (60% - 60%; 65% - 65%; 70% - 70%; 80% - 80% etc. sau 60% - 60%; 70% - 70%; 80% - 80% etc.). Pentru realizarea unei "trepte" se pot face şi mai mult de două repetări cu aceeaşi încărcătură (60% - 60% - 60%; 65% - 65% - 65%; 70% - 70% - 70% etc. sau 60% 60% - 60%; 70% - 70% - 70%; 80% - 80% - 80% etc.).

a.4. Varianta metodică în *val.* Se bazează pe alternarea creşterii şi a descreşterii încărcăturii de la o repetare la alta. Regula principală ca să se formeze "valul" este ca întotdeauna rata de creştere să fie mai mare decât rata de descreştere. În funcţie de diferenţa dintre cele două rate se obţin "valuri mari" (când cele două rate sunt apropiate valoric: 60% - 70% - 62%.- 72% - 64% - 74% etc., unde, ca exemplu, rata de creştere este de 10%, iar cea de descreştere de 8%), "valuri medii" (când rata de descreştere este jumătate - ca valoare - din rata de creştere (60% - 70% - 65% - 75% - 70% - 80% etc.) şi "valuri mici (când între cele două rate sunt mari diferenţe valorice: 60%-70%- 67%-77%-74%-84%etc, unde de exemplu rata de creştere este de 10% iar cea de descreştere este de 3%).

b) Procedeul în *circuit*

"Circuitul" - ca procedeu metodic - nu trebuie să fie confundat cu lucrul pe "ateliere", pe "staţii" sau pe grupe. El a fost creat pentru dezvoltarea/educarea forţei principalelor grupe musculare ale organismului uman. Ca atare, după întemeietorii săi (englezii Morgan şi Adamson) în "circuit" nu pot fi incluse exerciţii care se adresează îndemânării, vitezei, tehnicii, tacticii etc.

Ca procedeu metodic pentru dezvoltarea/educarea numai a forţei, circuitul se plasează în structura oricărei activităţi numai spre finalul acesteia, înaintea revenirii organismului după efort.

Exerciţiile din circuit sunt efectuate de toţi subiecţii fie în mod *frontal* (deci, toţi efectuează aceeaşi exerciţii în aceeaşi ordine), fie *pe grupe* (care îşi

schimbă locul în sensul "acelor de ceasornic"; fiecare grupă îşi are, deci, traseul său). Exercițiile trebuie să îndeplinească minimal următoarele patru condiții:
• să fie simple;
• să fie cunoscute de subiecți;
• să se cunoască posibilitățile maxime ale fiecărui subiect la exercițiile respective;
• să fie astfel dispuse, ca ordine de efectuare, încât să nu se angajeze succesiv musculatura aceluiaşi segment corporal.

În funcție de numărul exercițiilor, circuitele pot fi:
- scurte, formate din 4-6 exerciții;
- medii, formate din 8-9 exerciții;
- lungi, formate din 10-12 exerciții.

Dozarea efortului fizic în cadrul "circuitului", ca procedeu metodic, este una din problemele cete mai semnificative. Dacă am putea respecta opiniile celor care l-au creat, ar fi funcțională doar următoarea formulă individualizată de dozare a efortului fizic: *Posibilitățile maxime la exercițiul respectiv/* 2 + *rata de creştere.*

Rata de creştere se stabileşte, evident, în funcție de posibilitățile maxime individuale. Ea este cu atât mai mare cu cât posibilitățile maxime individuale sunt mai mari şi invers.

Pentru a fi posibilă aplicarea unei asemenea formule, trebuie să se lucreze cu puțini subiecți şi să se dispună de o bază materială foarte bună. Din cauză că asemenea două condiții nu prea sunt posibile, mai ales în educația fizică românească, s-a recurs la unele variante de adaptare a circuitului. De aceea, s-a ajuns la efectuarea exercițiilor din circuit şi a pauzelor dintre acestea "contratimp". De regulă, mai ales în educația fizică, timpul de lucru este mai mic decât cel de pauză (20 secunde lucru şi 30 secunde pauză; 30 secunde lucru şi 45 secunde pauză etc.). Foarte rar se ajunge la egalitate între timpul de lucru şi cel de pauză (15 secunde lucru şi 15 secunde pauză; 20 secunde lucru şi 20 secunde pauză etc.).

c) Procedeul *izometriei*

Se foloseşte pentru dezvoltarea masei musculare la vârste mai mari, de regulă după 14-15 ani. La vârste mai mici s-a demonstrat experimental că are efecte negative asupra creşterii organismului uman. Este mai puțin accesibil sexului feminin, spun specialiştii-cercetători, fără a fi prezentată fundamentarea experimentală.

Rezistența de învins prin contracție musculară este imobilă, deci imposibil de a fi deplasată (o bară fixă, un zid construit, o halteră foarte grea etc.). Durata

contracției musculare trebuie să fie de 10-12 secunde. Pauza maximă între contracțiile musculare este de 90-120 secunde şi trebuie să fie numai activă.

Într-o activitate (lecție, şedință de pregătire etc.) se recomandă să se efectueze şase-opt contracții izometrice, care se pot repeta într-o săptămână doar de două-trei ori (evident că regulile vizează educația fizică şi nu antrenamentul sportiv!).

Există un tip special de contracție izometrică. Este vorba de contracția izometrică funcțională care se realizează atunci când se încearcă învingerea "rezistenței imobile" printr-un act motric sau printr-o acțiune motrică care, din punct de vedere biomecanic, se aseamănă cu unele faze din execuția tehnică a unor deprinderi motrice (mai ales specifice ramurilor şi probelor sportive).

d) Procedeul *Power-Training*

Este greu de înțeles şi; mai ales, de aplicat. Se foloseşte pentru dezvoltarea/educarea forței explozive, acționându-se prin trei grupe de exerciții: exerciții cu haltere; exerciții cu mingea umplută ("medicinală"); exerciții acrobatice. (Nu pot recepționa diferența - ca esență formativă - între exercițiile cu haltere şi cele cu mingea medicinală!).

Un program de lucru, după întemeietorii procedeului, cuprinde 12 exerciții, adică câte patru din fiecare grupă. Deci sunt trei serii între care se face pauză de trei-cinci minute. În fiecare serie se începe cu execuția fiecărui exercițiu de câte şase ori. Dacă viteza de execuție a exercițiilor este corespunzătoare, se trece în aceeaşi activitate! - la câte 12 repetări pentru fiecare exercițiu. Când se constată că şi cele 12 repetări se fac cu viteză corespunzătoare se creşte încărcătura (față de posibilitățile maxime individuale) şi se reia lucrul cu şase şi, apoi, cu 12 repetări etc. Un astfel de program, după opinie personală, nu îşi găseşte aplicabilitatea în educație fizică (în antrenamentul sportiv, la categoriile superioare de clasificare, probabil că se poate aplica!).

Ar mai putea exista - tot după opinie personală, justificată doar logic şi nu experimental - o altă variantă de aplicare a acestui procedeu. Este vorba de a se efectua într-o activitate (lecție sau altă formă organizatorică) doar câte un singur exercițiu din cele trei grupe, urmând ca în activitatea următoare să se efectueze câte un alt exercițiu din fiecare grupă ş.a.m.d. În acest mod, programul de lucru format din cele 12 exerciții nu se rezolvă într-o singură activitate, ci în patru!

e) Procedeul contracțiilor musculare *izotonice intense şi rapide*

Se mai numeşte şi procedeul "eforturilor dinamice" şi se foloseşte tot pentru dezvoltarea/educarea forței explozive, adică a forței în regim de viteză.

Exercițiile se execută cu amplitudine maximă şi într-o manieră cât mai apropiată sau chiar identică cu structura unor deprinderi sau priceperi motrice.

f) Procedeul *eforturilor repetate până la refuz*

Este folosit cu încărcături ale efortului fizic de 35-40% pentru începători şi 55-60% pentru avansați. Are mare accesibilitate deoarece nu poate produce accidente asupra organismului subiecților. Eficiența lui este vizibilă doar la ultimele exerciții, deci după instalarea oboselii reale.

VI.5. Deprinderile şi priceperile motrice

VI.5.1. Considerații generale

În privința exprimării, scrise şi verbale, am optat pentru "deprinderi şi priceperi" motrice şi nu pentru "priceperi şi deprinderi" motrice (chiar dacă aceasta este folosită mai mult în lucrările de specialitate!), iar argumentele se pot desprinde din conținutul care urmează. Nu pot fi de acord - mai ales - cu autorii inconsecvenți care folosesc - fără nici o explicație - ambele formulări.

Prin comparație, deprinderile motrice au fost mai mult abordate teoretic față de priceperile motrice. Chiar şi în lucrarea de referință "Terminologia educației fizice şi sportului" lipseşte definiția priceperii motrice.

Deprinderile şi priceperile motrice sunt componente ale modelelor de educație fizică şi sport care se formează, se învață, se dobândesc în ontogeneză. Cine afirmă că oamenii se nasc cu unele deprinderi şi priceperi motrice (între care şi unii specialişti români cu renume) trebuia sau trebuie să şi argumenteze afirmația

Însuşirea deprinderilor şi priceperilor motrice este condiționată de multe variabile, având prioritate - pe un fond metodic corect - nivelul calităților motrice şi al indicilor de dezvoltare fizică/corporală ce caracterizează subiecții cu care se lucrează.

VI.5.2. Deprinderile motrice

Se însuşesc în practica vieții, mai ales în copilărie, sau în procese de instruire special organizate (educație fizică, antrenament sportiv etc.). Diferența constă în aceea că în practica vieții se pot însuşi, de multe ori, şi deprinderi motrice greşite ca mecanism de execuție, ceea ce nu ar trebui să se întâmple în procesele de instruire special organizate.

Deprinderile motrice se însuşesc prin repetări multiple, care au ca rezultat formarea legăturilor temporale, a stereotipurilor dinamice şi - ca atare - a *reflexelor condiționate.* în baza fenomenului fiziologic al conexiunii dintre anu-

miți centri din scoarța cerebrală. Dacă dispare excitantul, dispar - în timp - şi reflexele condiționate, deşi, pe plan motric, se păstrează serioase "urme".

Deprinderile motrice sunt elemente ale activității voluntare umane, consolidându-se şi perfecționându-se neuniform (adică progresele sunt din ce în ce mai mici cu cât ne aflăm într-un stadiu mai avansat).

După ce se consolidează, deprinderile motrice se execută cu indici superiori de precizie, stabilitate, cursivitate, expresivitate, coordonare, uşurință şi rapiditate, toate pe fondul unui consum minim de energie. În faza for superioară de însuşire, când se vorbeşte de "măiestrie" motrică, conduc la formarea unor senzații complexe, denumite expresiv "simțuri" (simțul mingii, simțul apei, simțul zăpezii, simțul ştachetei etc.).

Unele elemente sau părți ale deprinderilor motrice se pot *automatiza*, fenomenul fiind valabil şi pentru unele deprinderi în totalitatea lor. În această fază, controlul scoarței cerebrale asupra efectuării deprinderii respective se păstrează, dar atenția nu mai este îndreptată spre succesiunea mişcărilor specifice, ci spre modificările din contextul ambiental şi asupra rezolvării creatoare a sarcinilor motrice în funcție de condițiile concrete.

Elementele componente ale unei deprinderi motrice *se înlănțuiesc logic*, depind unele de altele, se combină rațional. Ele nu sunt rezultatul unei simple însumări. Elanul, prin alergare, pentru o săritură în lungime sau în înălțime determină calitatea bătăii şi desprinderii; acestea - la rândul lor - determină calitatea zborului etc.

Deprinderile motrice sunt *unice* şi *ireversibile*, adică nici o execuție nu seamănă cu alta şi elementele componente se înlănțuiesc într-un singur sens (elan - bătaie şi desprindere - zbor - aterizare, la orice săritură, de exemplu).

Deci, deprinderile motrice se învață. Fenomenul sau acțiunea respectivă a primit denumirea de "Învățare motrică".

Despre *"învățare"*, în general, s-a scris foarte mult. Pedagogic şi psihologii au fost între primele "rânduri". Se apreciază că sunt aproximativ 50 de teorii cu privire la învățare, deşi, Ioan Neacşu - pedagog român de renume - afirmă că numărul acestor teorii se "duce" spre 100.

Despre *"învățarea motrică"* s-a scris relativ puțin în literatura autohtonă de specialitate, comparativ cu învățarea în general. Un singur aspect este cert: cei care au scris mai mult despre acest tip de învățare au fost tot pedagogic şi psihologii, la care s-au adăugat fiziologii. Teoreticienii şi metodiştii domeniului s-au ocupat puțin de această problemă de esență. Doar Gh. Zapan, profesor la instituția noastră de învățământ superior între 1923 şi 1938, s-a ocupat intens de învățarea motrică. Alți specialişti-autori, renumiți în celelalte probleme ale

domeniului, au tratat destul de superficial şi, de cele mai multe ori indirect, această problemă.

Învăţarea motrică poate fi abordată cel puţin din două puncte de vedere:

a) ca *proces* (dirijat pedagogic sau independent: individual sau pe grupuri);

b) ca *finalitate* cu rezultate pe care specialiştii le concretizează în: deprinderi motrice, priceperi motrice, atitudini corporale şi - implicit - cunoştinţe de specialitate (deci, contrar definiţiei, învăţarea motrică presupune ceva "mai mult" decât deprinderile şi priceperile!).

Învăţarea motrică se poate realiza în orice perioadă din ontogeneză, adică de la "0" la "n" ani! Ea capătă trăsături specifice în funcţie de multiple variabile, între care se remarcă:

- particularităţile celor care învaţă;
- timpul pus la dispoziţie pentru învăţare;
- nivelul de pregătire al celui care conduce învăţarea (educatoare, învăţător, profesor, instructor etc.);
- cerinţele învăţării specifice în diferitele etape (preşcolare, şcolare, universitare, performanţial - sportive etc.).

Învăţarea motrică specifică educaţiei fizice şi sportului are, aşa cum au afirmat şi reputaţii specialişti ruşi Matveev şi Novikov, sarcini formative concrete, care se pot sintetiza în:

a) asigurarea aşa-numitei "şcoli elementare" a mişcărilor, adică pregătirea pentru dirijarea mişcărilor simple ale aparatului locomotor;

b) însuşirea exerciţiilor care vor fi folosite pentru încălzire ("pregătirea organismului pentru efort"!), dezvoltarea fizică armonioasă ("influenţarea selectivă a aparatului locomotor"!), dezvoltarea/educarea calităţilor motrice;

c) formarea şi perfecţionarea deprinderilor şi priceperilor motrice necesare în viaţă, producţie şi - mai ales - în activitatea sportivă (n.n.: a limita, însă, învăţarea motrică doar la această sarcină ar fi o mare greşeală!). .

Nu trebuie să uităm că în orice învăţare motrică sunt deosebit de importante şi cunoştinţele teoretice de specialitate.

Sub aspect *metodic* ceea ce se învaţă, într-o "succesiune" sau într-un sistem/ciclu de lecţii sau alte forme de organizare, constituie teme. În funcţie de plasamentul din "succesiune" (sistem/ciclu), "unităţile" pot realiza:

- însuşirea primară;
- consolidarea;
- perfecţionarea;
- verificarea (care se "suprapune" peste primele trei).

Toate acestea se constituie în "faze" ale învăţării motrice şi se realizează numai prin repetare, repetare, repetare! De aici şi propunerea de a regândi tipul de lecţie nominalizat ca fiind de "învăţare", fiindcă toate tipurile sunt de învăţare! Asupra fazelor învăţării motrice voi reveni.

Tot prin sinteza informaţiilor bibliografice de specialitate, se pot desprinde următoarele **tipuri** de învăţare motrică:

a) După modul în care se administrează "experienţa umană" care urmează să fie însuşită:

a.1. învăţarea de tip euristic:

• învăţarea problematizată;

• învăţarea prin descoperire (sau "inteligentă ", după Montpellier);

a.2. învăţarea programată. reglată de, feed-back-ul fiecărei unităţi din ciclul tematic (mai mult sau mai puţin de tip linear sau de tip ramificat);

a.3. învăţarea algoritmică (pentru situaţiile tipice);

a.4. învăţarea prin modelare (modele operaţionale - mai ales);

a.5. învăţarea independentă (mai ales la vârste mai mari).

b) După modul de abordare a deprinderilor motrice:

b.1. învăţare globală (recomandată, de majoritatea specialiştilor, pentru deprinderile simple);

b.2. învăţare parţială sau analitică (recomandată pentru deprinderile complexe şi, unde se poate începe învăţarea, la alegerea specialistului: cu faza fundamentală a deprinderii respective, cu faze pregătitoare sau cu faza finală!; se începe învăţarea cu faza cea mai grea sau cu faza cea mai uşoară; adevărul nu poate fi dovedit decât pe tale experimentală şi bineînţeles - în mod diferenţiat,, conform specificului fiecărei deprinderi motrice).

Raportul dintre învăţarea globală şi cea analitică este - încă - discutabil. Tendinţa actuală, numită şi "modernă", în învăţarea motrică este de a se începe cu învăţarea globală şi apoi să se treacă, dacă este posibil şi necesar, la învăţarea parţială (pentru "cizelare" tehnică).

c) După tipul de învăţare a deprinderilor motrice:

c.1. învăţare intensivă. atunci când se abordează o singură temă din deprinderile motrice în aceeaşi activitate;

c.2. învăţare extensivă, atunci când se abordează două sau mai multe teme din deprinderile motrice în aceeaşi activitate.

Mult dezbătută este problema fazelor sau etapelor învăţării motrice. Ca volum de "scriere" în problemă, nu şi - în majoritate - privind calitatea, au câştig de cauză tot psihologii şi fiziologii, comparativ cu teoreticienii şi metodiştii domeniului. Fără a face o analiză a punctelor de vedere ale psihologiei şi fiziologiei, voi prezenta succint aceste puncte de vedere (chiar dacă este o reluare!).

Psihologia prezintă următoarele patru faze:

a) faza *inițială.* a "orientării şi familiarizării" cu acţiunea: se ia cunoştinţă de structura acţiunii, de mecanismul său de bază; se intuiesc principalele elemente componente şi se fac primele execuţii;

b) faza *însuşirii fiecărui element* al acţiunii (deprinderii) respective, punându-se accent pe elementul sau elementele "cheie";

c) faza *unificării elementelor componente* ale acţiunii (deprinderii) în cadrul unor execuţii integrale;

d) faza *automatizării:* deprinderea se exersează în condiţii cât mai variate.

Fiziologia prezintă următoarele trei faze sau etape:

a) faza (etapa) *mişcărilor inutile* grosolane, nediferenţiate şi lipsite de coordonare;

b) faza (etapa) *mişcărilor în concordantă cu scopul acţiunii.* dar realizate prin contracţii excesive, prin încordări puternice. Dispar mişcările inutile, inhibiţia crescând ca intensitate. Se realizează o coordonare mai bună între cele două sisteme de semnalizare. Comenzile sunt încă delimitate imprecis. Tonusul muscular este prea ridicat, jar contracţiile musculare au intensitate exagerată;

c) faza (etapa) f*ormării propriu-zise* şi a stabilizării deprinderii motrice; se întăreşte stereotipul dinamic. Execuţia se concentrează precis în zonele interesate.

Metodica educaţiei fizice şi sportului consideră, fără nici o comparaţie cu propunerile psihologiei şi fiziologiei, că etapele învăţării motrice şi principalele lor obiective sunt următoarele:

a) Etapa *inițierii* ("însuşirii primare") în bazele tehnice de execuţie a deprinderii motrice, în care Bunt specifice următoarele principale obiective:

• formarea unei reprezentări dare asupra deprinderii respective, prin explicaţii şi demonstraţii în mod special (acest obiectiv este identic cu aşa-numita fază de "formare a imaginii mentale" propusă - mai nou - de unii specialişti în domeniu);

• formarea ritmului general de execuţie cursivă a deprinderii motrice respective;

• descompunerea deprinderii motrice, dacă este necesar şi posibil, în elemente componente şi exersarea analitică a acestora;

• preîntâmpinarea sau corectarea greşelilor tipice de execuție. În această primă etapă predomină volumul efortului fizic.

b) etapa *consolidării* deprinderii motrice, cu următoarele obiective principale:

• realizarea tehnicii de execuție a deprinderii în concordanță cu caracteristicile spațiale, temporale şi dinamice optime;

• întărirea legăturilor temporale prin exersarea deprinderii în condiții relativ şi predominant constante, standardizate, fiind create premisele şi pentru executarea acesteia în condiții variate;

• corectarea, cu prioritate, a greşelilor individuale de execuție a deprinderii motrice.

În această etapă creşte rolul intensității efortului fizic şi al controlului sau autocontrolului nivelului de execuție a deprinderii motrice respective.

c) Etapa *perfecționării* deprinderii motrice, cu următoarele principale obiective:

• sporirea variantelor de execuție a fiecărei deprinderi, prin desăvârşirea procedeelor tehnice specifice;

•exersarea deprinderii motrice cu precădere în condiții cât mai variate şi apropiate de cele întâlnite în practică, mai ales în cea competițional-sportivă;

• includerea deprinderii în înlănțuiri de alte deprinderi motrice şi executarea acestor "combinații" cu uşurință, cursivitate şi eficiență.

În această etapă intervine - cu aport substanțial - şi complexitatea efortului fizic la realizarea obiectivelor propuse. Este etapa în care se face - de fapt şi trecerea de la deprinderi la priceperi motrice complexe.

Tipurile sau *categoriile* de deprinderi motrice se pot stabili după foarte multe criterii. Am selecționat, din această multitudine, doar pe următoarele:

a) după *nivelul automatizării:*

- Deprinderi motrice elementare. care sunt complet automatizate. Ele au un lanț de mişcări cu caracter fazic, care se repetă în aceeaşi succesiune (este cazul deprinderilor motrice cu caracter ciclic: mers, alergare, înot, ciclism etc.).

- Deprinderi motrice complexe care sunt parțial automatizate. Ele sunt formate din deprinderi elementare şi alte mişcări neautomatizate sau incomplet automatizate (este cazul unor deprinderi din jocurile sportive şi din alte ramuri sau probe aciclice: gimnastică, sărituri, lupte, aruncări etc.).

b) După *finalitatea folosirii:*

- Deprinderi motrice de bază şi utilitar-aplicative. Ele sunt folosite, cu precădere, în via~a cotidiană din ontogeneză, dar şi în practicarea unor ramuri sau probe sportive (este cazul deprinderilor de mers, alergare, săritură, aruncare-prindere, târâre, cățărare, escaladare, tracțiune-împingere, transport de greutăți/obiecte etc.).

- Deprinderi motrice specifice ramurilor şi probelor sportive (este vorba de elementele şi procedeele tehnice din aceste ramuri şi probe sportive).

c) După nivelul participării sistemului nervos la formarea şi valorificarea deprinderilor:

- Deprinderi motrice propriu-zise. care se formează prin repetări stereotipe, efectuate de foarte multe ori (este cazul deprinderilor din gimnastică, patinaj, sărituri la platformă etc.).

- Deprinderi perceptiv-motrice. care sunt influențate, în formare şi valorificare, de ambianță (este cazul deprinderilor din schi, oină, tir cu talere etc.).

- Deprinderi inteligent-motrice. care sunt influențate, în formare şi - mai ales - valorificare, de partenerii şi adversarii de întrecere (este vorba de deprinderile din jocurile sportive, lupte, box, judo, scrimă etc.).

Transferul şi interferenta în învățarea motrică.

În educație fizică şi sport, conform principiului sistematizării şi continuității, ceea ce se execută tematic în activitățile curente (lecții sau alte forme organizatorice) trebuie să se sprijine pe ceea ce s-a însuşit anterior şi să pregătească conținutul tematic al activităților următoare/viitoare. Deprinderile motrice deja însuşite pot avea fie o influență pozitivă, fie una negativă, asupra deprinderii care se învață în activitatea curentă, în funcție de mecanismul de execuție al acesteia din urmă. Influența (pozitivă sau negativă) este prezentă numai în cazurile când se repetă, în activitățile curente, deprinderile deja însuşite de subiecți.

Atunci când influența este pozitivă, fenomenul se numeşte *transfer* şi este foarte bine dacă poate fi valorificat la maximum, în funcție de competența profesională a conducătorului procesului de instruire (dacă, de exemplu, s-a încheiat ciclul/sistemul tematic pentru săritura în lungime cu elan, ar fi o greşeală să se programeze, în continuare, un alt ciclu/sistem tematic pentru săritura în înălțime cu elan!).

Când influența deprinderilor motrice deja însuşite, asupra celei/celor care se învață în activitățile curente, este negativă, fenomenul se numeşte *interferență*.

El, ca fenomen educațional, ar fi bine să fie evitat, dacă se lucrează cu "profesionişti" în domeniu. Interferența este, de fapt, un fenomen de transfer negativ.

VI.5.3. Priceperile motrice

V.V. Belinovici (autor rus recunoscut în problematica învățării motrice) şi alți specialişti-autori consideră că aceste priceperi motrice se mai numesc şi "abilități". După unii autori (de alte specialități, de regulă!), priceperea motrică poate să preceadă - în ontogeneză - deprinderea motrică. Este un punct de vedere şi se referă la aşa-numita *"pricepere motrică elementară/simplă"*, care ar consta spun autorii respectivi - în capacitatea individului uman de a recepționa, de a "percepe" ceva nou (de exemplu, o deprindere motrică care urmează să se învețe). Dar, după opinie personală, de la "percepere" la "pricepere" este tale lungă! (Pot fi consultați filologii). Autorii respectivi continuă argumentarea şi spun că "dacă perceperea se realizează într-un timp scurt înseamnă că subiectul este mai priceput decât alții, care realizează perceperea într-un timp mai lung". În această postură, deşi "dubioasă" terminologic, priceperea motrică este echivalată cu prima etapă (dar nu în întregime!) a procesului de însuşire a deprinderilor motrice.

Majoritatea specialiştilor-autori (de data aceasta din domeniu) consideră priceperea motrică ca pe o fază de valorificare conştientă - în condiții variabile şi neprevăzute - a deprinderilor motrice cunoscute însuşite de subiect. În această ipostază, deprinderile motrice cunoscute însuşite trebuie să fie selectate de subiect, întrunite şi efectuate cursiv în raport de condiții, obținându-se o eficiență maximă. Aceiaşi posibilitate de folosire conştientă, în strânsă concordanță ce mediul ambiental, trebuie să se manifeste şi în cazul unei singure deprinderi motrice. În această ipostază se vorbeşte de *"priceperea motrică complexă"*. Punctul de vedere al autorului acestei publicații este acela că ultima ipostază menționată exprimă adevărata pricepere motrică.

Priceperile motrice sunt *componente neautomatizate* ale activității motrice voluntare umane, deoarece sunt dependente de condiții variabile, nestandardizate. Principala tale de formare a priceperilor motrice este deci, de tip euristic, modalitatea tea mai frecvent folosită fiind problematizarea.

Priceperile motrice sunt condiționate, în primul rând, de volumul de deprinderi motrice cunoscute însuşite de individul uman, adică de experiența motrică anterioară.

Realizarea priceperilor motrice trebuie să fie - conform punctului de vedere al disciplinei de Metodica Educației Fizice din A.N.E.F.S Bucureşti scopul final al oricărui proces de instruire (bilateral sau independent). Stăpânirea unui bogat sistem de deprinderi motrice nu satisface deplin adevăratele obiective, finalități

sau componente specifice educației fizice şi sportului. Este necesar, conform opiniei exprimate anterior, ca subiecții să posede capacitatea de a aplica eficient deprinderile motrice pe care le cunosc în funcție de condițiile concrete şi de necesitățile impuse (de viață, de competiția sportivă etc.). De aceea, se apreciază - pe bună dreptate - că nivelul de stăpânire a priceperilor motrice exprimă măiestria practică în condilii variabile, necunoscute, imprevizibile.

<u>VI.6. Elementele de conținut ale celorlalte laturi ale educației generale</u>

Includerea acestor elemente, care aparțin celorlalte laturi ale educației generate, în sistemul componentelor procesului instructiv-educativ şi ale activității independente de educație fizică şi sport este necesară şi benefică. Nu trebuie să ne fie frică de criticile făcute de alți specialişti, de la alte discipline, fiindcă potențele educației fizice şi sportului pe acest plan sunt extraordinare şi de necontestat prin argumente corecte, logice şi ştiințifice. Este vorba de unele elemente specifice educației intelectuale, morale, estetice şi tehnico-profesionale. Cuprinderea acestor elemente - mai ales în activitatea de practicare a exercițiilor fizice de către tânăra generație - este obligatorie şi măiestria pedagogică determină eficiența lor. Este evident că valorificarea acestor elemente are legătură, mai ales, cu efortul de tip intelectual, dar desfăşurat pe fondul efortului fizic.

VII. PROGRAMA DE EDUCAȚIE FIZICĂ ŞI SPORT

Este documentul oficial care prevede - în principal şi nu în exclusivitate - conținutul procesului de instruire la nivelul diferitelor subsisteme ale educației fizice sau ale sportului. În consecință, se subînțelege că este elaborată, ca programă, fie de către Ministerul de resort (acum numit Ministerul Educației Naționale, dar nu se ştie denumirea următoare!), fie de către Federațiile Sportive, subordonate Ministerului Tineretului şi Sportului (şi el doar actual!).

Programele se elaborează, normal, de către comisii de specialişti, aprobate - prin licitație - de către Ministerele respective. Totul este logic dacă, în spirit de fair-play, s-ar şi anunța prin mas-media locul şi data respectivelor licitații. A se ajunge în situația actuală din România de a se prezenta la licitația pentru elaborarea programei în învățământul preuniversitar, doar o singură comisie (formată în majoritate din inspectori în funcție sau pensionari, cunoscători ai date! şi locului licitației), pare un paradox, deşi situația nu este "catastrofală". Ceea ce surprinde în mod neplăcut, este faptul că pentru prima dată in istoria , domeniului la această elaborare de programe nu au fost consultate (cel puțin din punct de vedere "strategic"!) cadrele de specialitate şi disciplina Metodică din Academia Națională de Educație Fizică şi Sport sau din alte facultăți de profil

din ţară (deşi, pentru majoritatea acestora nu pot să-mi ofer "votul" de încredere, pe plan profesional şi - mai ales - moral!).

În orice programă de educaţie fizică şi sport, la "ora" actuală, ar trebui să fie cuprinse şi alte aspecte colaterale procesului instructiv - educativ, deoarece lipsesc manualele în domeniu. De aceea, în programele apărute înainte de 1990 erau prevăzute şi unele "anexe", care vizau problemele de evaluare, planificare, evidenţă etc. Acum, în 1999, au apărut pe "piaţă" programele elaborate de comisia "unică" şi "invincibilă", câştigătoare a licitaţiei! Ce se constată? (Nu numai subsemnatul, ci şi colegii mei în activităţile concrete cu studenţii pe problema respectivă!). În concluzie, se apreciază cu fermitate şi argumente concrete, că programa din 1989 este mult mai bună, mult mai accesibilă, faţă de actualele programe. Este adevărat că actualele programe, "dictate" ca structură şi chiar sub aspectul conţinutului, de "Reforma", se adresează doar educaţiei fizice ca disciplină cuprinsă în "trunchiul comun" al ariei curriculară (cu zero una sau două ore pe săptămână!), fiind "ocolite" (nici nu se poate altfel) activităţile de educaţie fizică din aşa numitul "curriculum la decizia şcolii" şi din conţinutul extracurricular! Este frumos din punct de vedere terminologic dar trist pentru educaţia fizică şcolară actuală şi de perspectivă. Toate referirile vizează programele pentru educaţia fizică şcolară, excluzându-se sportul şcolar performanţial (unde programele sunt dependente şi de federaţiile sportive respective şi - conform realităţii - unde nu prea există programe!). De aceea, în prezentul "Manual" mă voi axa în ceea ce prezint pe programa de educaţie fizică şcolară elaborată în 1989, pentru a fi "judecată", prin comparare, cu actualele programe şi pentru a vedea dacă studenţii şi colegii de disciplină ai subsemnatului au dreptate privind concluzia amintită anterior!

Indiferent de subsistemul căruia i se adresează, orice programă - în concepţia clasică şi nu cea,specifică actualei "Reforme" - trebuie să fie structurată pe următoarele patru principale capitole: ,

I. Obiectivele educaţiei fizice şi sportului la nivelul subsistemului respectiv.

II. Indicaţii / Recomandări de aplicare a programei.

III. Conţinutul educaţiei fizice şi sportului pentru fiecare componentă a modelului specific (obiective instructiv-educative, principalele sisteme de acţionare şi repartizarea lor pe clase de elevi sau stadii de pregătire, indicaţii metodice).

IV. Anexe (modele de planuri, tabele cu probele de control şi normele pentru notele minime de promovare, alte indicaţii etc.).

În programa de educaţie fizică şcolară, care interesează special pe beneficiarii acestui "Manual", normal că sunt prevăzute - la capitolul III -

deprinderile şi priceperile motrice specifice *atletismului* (alergarea de viteză, alergarea de rezistenţă, alergarea peste obstacole, săritura în lungime cu elan, săritura în înălţime cu elan, aruncarea mingii de oină cu elan şi aruncarea greutăţii), *gimnasticii* (acrobatică şi ritmică) şi *jocurilor sportive* (baschet, handbal, volei, fotbal). Normal ar trebui să fie prevăzute, aşa cum se "întâmplă" lucrurile în programa din 1989, şi deprinderile şi priceperile motrice din schi, patinaj, înot, oină, lupte, dansuri populare.

De asemenea, nu pot fi evitate deprinderile şi priceperile motrice de "front şi formaţii/ordine" (care nu sunt "antidemocratice", cum susţin unii specialişti slab pregătiţi sau rău intenţionaţi!) şi - evident - obiectivele şi principalele mijloace pentru dezvoltarea/educarea calităţilor motrice şi pentru optimizarea dezvoltării fizice/corporale.

Nu facem analiza, în acest "Manual", a propunerilor (stupide de altfel în majoritate!) făcute de M.E.N. în 1999, privind "descongestionarea" programei de educaţie fizică şcolară, în contextul "categorisirii" activităţilor specifice în "fel şi chip": obligatorii în trunchiul comun, cuprinse în curriculum la dispoziţia şcolii, extracurriculare, facultative sau opţionale, decise (culmea!) de consiliul de administraţie (în speţă de director!) şi de părinţii elevilor etc.

Fără comentarii! Orice programă de educaţie fizică şi sport trebuie, conform "obiceiurilor clasice" şi nu celor impuse de reprezentaţii oficiali ai Reformei, să îndeplinească anumite condiţii, care se constituie şi în principalele caracteristici:

• Are *caracter obligatoriu.* în sensul că prevederile sale trebuie respecte total la nivelul sistemului pentru care este elaborată.

• Asigură o *bază unitară, multilaterală şi continuu ascendentă* de pregătire pentru subiecţi, îmbinând caracterul linear cu cel concentric al instruirii. Caracterul *linear* se concretizează în faptul că în instruire apar permanent, de la un an la altul, de la o etapă la alta sau de la un stadiu de pregătire la altul etc., noi elemente care trebuie "învăţate". Caracterul *concentric.* care în educaţie fizică şi sport are pondere foarte mare comparativ cu alte activităţi umane, constă în faptul că întotdeauna elementele de instruire însuşite anterior (anul anterior, clase de elevi anterioară, etapa anterioară sau stadiul anterior de pregătire etc.) sunt reluate, sunt exersate în scopul consolidării şi perfecţionării lor.

• Oferă *prioritate formative* a instruirii, în comparaţie cu funcţia informativă. Funcţia formativă se referă la capacitarea subiecţilor cu tehnici individuale sau de microgrup şi cu obişnuinţe de aplicare, în viată sau în situaţiile competitiv sportive, a ceea ce se însuşeşte de către aceştia. Funcţia informativă este şi ea prezentă, deoarece fără ea nu ar putea există cea formativă. Subiecţii trebuie permanent să înveţe elemente noi, să cunoască cât mai mult din

diferitele componente ale modelului de educație fizică, pentru ca să poată aplica cele "învățate" în funcție de necesități.

• Are un *caracter dinamic,* în sensul că este un model închis/neschimbat doar pentru o perioadă de timp. Din cauza comenzii sociale, cu care programa trebuie să fie obligatoriu în concordanță, periodic asistăm la schimbarea programei. În ani nu se poate menționa media la care se schimbă programele. În educația fizică şcolară, de exemplu, ar fi logic cel puțin pentru o generație (deci 12 ani!) să fie aplicată o programă şi apoi să se decidă asupra eficienței sau valabilității sale! A se schimba programa şcolară de educație fizică, pentru că au venit alte partide politice la guvernare, este o " joacă stupidă", de neconceput pentru adevărată specialişti.

• Asigură o relativă *tratare diferențiată* a subiecților, mai ales, în funcție de sex, privind conținutul instruirii. La educația fizică şcolară, de exemplu, programa prevede unele elemente numai pentru eleve (din gimnastica ritmică, gimnastica acrobatică, sărituri peste aparate etc.) şi altele numai pentru elevi (din fotbal, rugby, gimnastică acrobatică, sărituri peste aparate etc.).

•Precizează *volumul concret* al fiecărei componente a procesului de instruire, obiectivele şi finalitățile urmărite pentru fiecare clasă de elevi sau pentru fiecare stadiu de pregătire (copii, juniori, seniori).

VIII. PRINCIPIILE DE INSTRUIRE ÎN EDUCAȚIE FIZICĂ ŞI SPORT

VIII.1. Considerații generale

Orice proces de practicare a exercițiilor fizice (bilateral, în mod special sau independent) trebuie să aibă o eficientă maximă, mai ales în raport cu "investițiile" pe care le presupune. În scopul realizării acestui obiectiv major, se impune ca organizarea şi desfăşurarea procesului respectiv să se efectueze în concordanță cu anumite cerințe, norme, reguli, directive etc., pe care le impune - obligatoriu - comanda socială.

Toate acestea sunt considerate de unii specialişti - autori drept "teze fundamentale", iar de alții (tot specialişti autori!) ca "principii". Oricum, tot filologii ne salvează! Între o normă, o regulă, o cerință obişnuită etc. şi un principiu nu există deosebiri? Sunt convins că există foarte multe deosebiri, dar au fost incluse în categoria de "principii" acele cerințe, norme, reguli etc., cu un grad maxim de generalizare!

Aceste "principii" se respectă, nu se aplică (aşa cum se afirmă în foarte multe surse bibliografice de nespecialitate şi de specialitate). Pentru că a venit

vorba de sursele bibliografice de nespecialitate, nu pot să mă abțin ca să nu amintesc "penibila" dispută dintre "Pedagogia educației fizice şi sportului" şi "Teoria şi Metodica educației fizice şi sportului" în privința principiilor de instruire. Am crezut, la început, că este ceva adevărat în "acuzația" făcută de Pedagogie, că ceea ce face Teoria şi Metodica este - de fapt - o repetare, o "copiere", un "plagiat" după Pedagogie. Acuzațiile, localizate - după câte cunosc - la nivelul fostului Institut de Educație Fizică şi Sport (actuală ANEFS!), nu au nici un temei bibliografic scris. A fost doar demagogie şi dorință de dispute "publice" (atunci nu erau şi "electoralele"!).

Există două principale categorii de principii: de instruire şi de educație. De ambele categorii se ocupă, în sens de analiză şi interpretare pe plan general, pedagogia. Deci, revenim la ceea ce am afirmat în paragraful anterior! Metodica educației fizice şi sportului revine cu informații numai asupra principiilor de instruire din domeniu! De ce? Pentru că instruirea la educația fizică şi sport are foarte multe "diferențe specifice", față de genul proxim, fenomen neînțeles de , foarte mulți factori care decid soarta acestui domeniu, factori fără pregătire corespunzătoare de specialitate.

Educația, în general, are aceleaşi principii, se realizează asemănător pentru toate activitățile umane. De aceea, nu are nici un rost ca "Teoria şi Metodica" să reia unele aspecte privind principiile de educație, ceea ce nu a făcut niciodată!

În literatura de specialitate întâlnim şi formulările: "principii de învățământ" sau "principii didactice"! Normal, ar trebui să înțelegem că formulările respective se referă atât la principiile de instruire, cât şi la cele de educație, deoarece procesul respectiv este "instructiv - educativ"! În realitate, însă, adică în sursele bibliografice specifice, se fac referiri doar la principiile de instruire.

În cele ce urmează voi face referiri doar la principiile clasice de instruire, recunoscute şi testate de toți specialiştii - autori adevărați din domeniu. La unii specialişti autori apar tratate şi alte principii de instruire (cum sunt de exemplu, principiul "orientării educative a procesului de educație fizică şi sport", la Ion Şiclovan, sau principiul "integrării învățământului cu cercetarea şi producția", la pedagogul N.N. Ceauşescu, deşi consider că acestea se "îndepărtează" de adevăratul proces de instruire.

VIII.2. <u>Principiul participării conştiente şi active</u>

Implică, conform denumirii, două *<u>laturi</u>:* participarea conştientă şi participarea activă a subiecților.

Respectarea sa presupune îndeplinirea următoarelor *<u>cerințe</u>* principale:

a) Înțelegerea corectă şi aprofundată a obiectivelor specifice procesului de practicare a exercițiilor fizice. Subiecții trebuie să fie conştienți în privința

efectelor practicării sistematice a exercițiilor fizice asupra organismului propriu, dozării precise a efortului în funcție de particularitățile individuale şi de obiectivele urmărite, corelării corecte între stimuli şi efecte, necesității unei succesiuni de mijloace sau sisteme de acționare (chiar dacă nu întotdeauna acestea sunt şi atractive) etc. Cu alte cuvinte, trebuie formată - la subiecți - o motivație puternică şi corectă pentru practicarea exercițiilor fizice conform unor norme sau reguli. Aceste norme sau reguli se referă inclusiv la pauzele dintre repetări (ca durată şi conținut), rolul condițiilor igienice şi al factorilor naturali de călire a organismului, refacerea după efort etc.

b) Înțelegerea clară şi memorarea actelor şi acțiunilor motrice care se învață. Subiecți trebuie să înțeleagă mecanismul de bază al execuției actelor şi acțiunilor motrice care se însuşesc, concomitent cu memorarea acestui mecanism. De aceea, este foarte important cum este transmis ceea ce trebuie învățat, cum este programat materialul respectiv, cât de atractiv şi accesibil este pentru subiecți şi dacă are şi i se prezintă şi valențele formative. Nu este suficient să se execute bine un act motric sau o acțiune motrică, ci trebuie ca subiecții respectivi să cunoască cel puțin fazele fundamentale de execuție biomecanică (de exemplu, "elan - bătaie/desprindere - zbor şi aterizare" pentru orice săritură!), să aleagă varianta sau soluția cea mai bună în raport de condiții şi să motiveze această alegere etc.

c) Manifestarea unei atitudini responsabile a subiecților pentru însuşirea materialului predat. Foarte important este "activismul" subiecților, conştiinciozitatea for în executarea actelor şi acțiunilor motrice (dar o execuție conştientă, nu mecanică!). În acelaşi sens, subiecții trebuie să manifeste inițiativă, să aibă autonomie în alegerea unei soluții, să adapteze la propriile particularități ce se predă, să aibă o atitudine critică - dacă este cazul - față de ceea ce se predă şi cum se realizează predarea etc.

d) Formarea capacității subiecților de apreciere obiectivă a propriului randament. Este vorba de capacitatea de apreciere corectă a propriilor execuții şi rezultate, adică - de fapt - capacitatea de autoapreciere obiectivă. Propriile execuții şi rezultate nu trebuie nici supraapreciate, dar nici subapreciate. În explicarea sau justificarea succeselor şi insucceselor nu trebuie să se facă apel la argumente de ordin relativ subiectiv (calitatea arbitrajului, comportamentul spectatorilor, calitatea instalațiilor - materialelor - bazei sportive, lipsa de fair-play din partea "adversarilor" etc.).

VIII.3. <u>Principiul intuiției</u>

Subliniază, în esență, rolul pe care îl are primul sistem de semnalizare (adică treapta senzorială) în cunoaşterea umană.

În educaţie fizică şi sport, indiferent de vârsta subiecţilor, acest principiu este fundamental. La vârste mai mici rolul său este şi mai important, deoarece nu este, încă, bine "pusă la punct" treapta logică a cunoaşterii şi se "merge" prin compensare.

Intuiţia presupune o cunoaştere a realităţii cu ajutorul simţurilor, analizatorilor, receptorilor organismului uman. Trebuie să delimităm intuiţia implicată de acest principiu fără de acţiunea umană - cu mult suport psihic - de a ghici, de a "nimeri" o soluţie optimă pentru rezolvarea unor situaţii sau de a prevedea desfăşurarea unor evenimente individuale sau colective.

În educaţie fizică şi sport, indiferent de subsistemele acestora, principiul intuiţiei presupune stimularea a cât mai multor analizatori, pentru a se forma o imagine cât mai exactă despre ceea ce se învaţă. La subiecţi normali, ca dezvoltare psiho-fizică, cel mai solicitat analizator este cel vizual. La subiecţii cu deficienţe vizuale este solicitat, mai ales, analizatorul tactil. Evident că în procesul de învăţare motrică este solicitat foarte mult şi analizatorul auditiv. În aceste cazuri se trece dincolo de treapta senzorială a cunoaşterii umane, se trece la treapta logică, deoarece se foloseşte limbajul specific celui de al doilea sistem de semnalizare. De aceea, foarte mulţi specialişti - autori din domeniu când vorbesc despre principiul intuiţiei abordează - fără să facă precizarea necesară - şi problema explicaţiei sau a celorlalte procedee metodice de expunere verbală.

Pentru stimularea principalilor analizatori, specifici treptei I de semnalizare umană, se folosesc cele trei modalităţi clasice de instruire în acest sens:

a) Demonstraţia/demonstrarea celor ce urmează să fie însuşite;

b) Prezentarea unor materiale (planşe, schiţe, diapozitive, filme, casete video etc.), care redau imaginea celor ce trebuie învăţate;

c) Observarea execuţiei altor subiecţi, din acelaşi grup sau din alte grupuri; observarea dirijată tematic.

Pentru respectarea acestui principiu al intuiţiei trebuie respectate cel puţin următoarele două *cerinţe:*

a) Urmărirea celor prezentate (prin demonstraţie/demonstrare sau prin materiale "intuitive") să fie posibilă, la nivel optimal, tuturor subiecţilor cu care se desfăşoară activitatea (condiţie care se referă şi la plasamentul celui care face demonstraţia sau la cel al materialelor intuitive).

b) Să nu fie folosite abuziv modalităţile prin care se stimulează primul sistem de semnalizare, fiindcă în acest fel se împiedică abstractizarea şi generalizarea - procese ale gândirii foarte importante în educaţie fizică şi sport.

VIII.4. Principiul accesibilităţii

Subliniază necesitatea desfăşurării activităţilor de practicare a exerciţiilor fizice în funcţie şi de particularităţile subiecţilor (mai ales de vârstă, sex şi nivel de pregătire). Dacă, activităţile respective s-ar putea desfăşura cu fiecare subiect în pane (practic posibil dar nerentabil pentru sistemul nostru organizatoric şi financiar), accesibilitatea ar putea merge până la individualizare sau "personalizare". Cu alte cuvinte, individualizarea/personalizarea reprezintă faza superioară a accesibilităţi şi nu un principiu de instruire de sine stătător (cum îl prezintă mulţi specialişti - autori în probleme de antrenament sportiv!).

Accesibilitatea nu înseamnă a fi impuse cerinţe de conţinut şi metodico - organizatorice la nivelul posibilităţilor minime ale subiecţilor. Cerinţele impuse trebuie să-i solicite pe subiecţi, să-i determine să depună un efort, să "muncească" pentru rezolvarea diverselor situaţii din procesul de instruire sau din activitatea competiţional-sportivă.

Conform acestui principiu, sunt necesare următoarele *acţiuni* ale celui care conduce instruirea sau ale celui ce se "autoinstruieşte" (în activitatea independentă):

• selecţionarea cu atenţie a stimulilor, a exerciţiilor fizice cu precădere;

• stabilirea unei dozări corespunzătoare a efortului fizic;

• folosirea unor reglatori metodici pentru a accelera procesul de însuşire a unor acte sau acţiuni motrice de către subiecţi;

• adaptarea metodelor şi procedeelor metodice de instruire şi educaţie la nivelul de înţelegere şi de dezvoltare psiho - motrică a subiecţilor;

• diferenţierea evaluării randamentului subiecţilor

Pentru respectarea acestui principiu se impun următoarele *cerinţe*:

1) Necesitatea cunoaşterii permanente a subiecţilor cuprinşi în procesul de practicare a exerciţiilor fizice.
2) Stabilirea unui ritm adecvat de lucru, în funcţie de reacţia subiecţilor la stimuli.
3) Necesitatea cunoaşterii şi aplicării celor trei reguli clasice ale practicii didactice, care se regăsesc şi în cazul altor principii de instruire:

a) trecerea de la uşor la greu, în care funcţionează prioritar criteriul forţei necesare pentru efectuarea actelor şi acţiunilor motrice;

b) trecerea de la simple la complex, în care funcţionează prioritar criteriul îndemânării necesare pentru efectuarea actelor şi acţiunilor motrice;

c) trecerea de la cunoscut la necunoscut, adică de la elemente deja însuşite la altele noi, care să se bazeze - ca mecanisme de execuţie - pe cele deja însuşite.

VIII.5. Principiul sistematizării şi continuităţii

Este principiul cu cea mai mare importanță mai ales pentru elaborarea corectă şi eficientă a documentelor necesare de planificare/programare şi de evidență ale activităților de educație fizică şi sport.

Sistematizarea şi continuitatea reprezintă - în fond - condițiile principale pentru asigurarea reuşitei în programarea stimulilor, indiferent de particularitățile subiecților sau de alte variabile de ordin material, spațial sau temporal.

Pentru respectarea acestui principiu sunt necesare următoarele *cerințe:*

a) Materialul de învățat/însuşit trebuie să fie grupat, ordonat şi programat în concordanță cu logica internă pe care o impune fiecare componentă sau subcomponentă a modelului de educație fizică şi sport.

b) Întotdeauna materialul nou predat trebuie să se sprijine pe cel însuşit de subiecți în activitățile anterioare şi să pregătească pe cel ce va fi predat în activitatea care urmează. În consecință, programarea materialului de învățat trebuie să se realizeze pe "cicluri sau sisteme tematice" continue, iară întreruperi cu abordarea altor teme.

c) Conținutul procesului de instruire trebuie să fie programat/planificat încât să se asigure o legătură logică nu numai între lecții sau alte forme de organizare a practicării exercițiilor fizice, ci şi între etapele de pregătire (trimestre, semestre, sezoane etc.) sau între anii de pregătire, ciclurile de învățământ etc., în ordinea lor crescândă.

d) Participarea ritmică a subiecților la procesul de instruire şi educație. Întreruperile, deci absențele de la procesul de pregătire, produc perturbări în însuşirea materialului predat, rămâneri în urmă greu de recuperat şi uneori stări de suprasolicitare nebenefice pentru organismul subiecților.

VIII.6. Principiul legării instruirii de cerințele activității practice

Acest principiu mai este denumit, în multe lucrări de specialitate, şi principiul "modelării". El subliniază faptul de a nu transforma instruirea în scop în sine, adică de a nu însuşi subiecții unele elemente de conținut doar de dragul instruirii. Tot ce se însuşeşte ar trebui valorificat în viață, în activități curente sau sportiv-competiționale. Deprinderile şi priceperile motrice care se învață / însuşesc trebuie să fie transferabile în activitățile practice de timp liber sau special organizate, să aibă valoare practică, să poată fi folosite ori de câte ori este nevoie. De aceea în educație fizică şi sport, indiferent de subsistem, una din cele mai importante componente a modelului structural este "capacitatea de generalizare", deci de aplicare în condiții variate, de multe ori neprevăzute, a ceea ce a fost însuşit în procesul de instruire. Această capacitate de generalizare se dezvoltă prin metode euristice de instruire, folosindu-se ca principale mijloace

jocurile sportive bilaterale, traseele sau parcursurile aplicative, ştafetele, unele jocuri de mişcare/dinamice etc.

VIII.7. **Principiul însuşirii temeinice**

Se mai numeşte, în literatura de specialitate, şi principiul "însuşirii durabile" sau al "durabilității". Respectarea acestui principiu este, logic şi legic, condiționată de modul în care sunt respectate toate celelalte principii de instruire. Temeinicia este prima cerință a comenzii sociale şi față de educație fizică şi sport, dar ea se bazează pe accesibilitate, sistematizare, continuitate, participare conştientă şi activă, generalizare etc.

În respectarea acestui principiu au devenit clasice următoarele trei *cerințe:*

a) Asigurarea unui număr suficient de repetări a actelor şi acțiunilor motrice, atât în fiecare activitate concretă (lecție, şedință de pregătire etc.), dar şi în timp, adică într-o succesiune "mare" de activități concrete! Numai printr-un număr mare de repetări se pot realiza obiectivele stabilite pe cele trei planuri principale în educație fizică şi sport: dezvoltarea fizică/corporală, calitățile motrice şi deprinderile şi/sau priceperile motrice.

b) Într-o perioadă scurtă de timp să nu se programeze şi să se încerce însuşirea unui volum prea mare din materialul de învățat. Deci, este preferabil să se însuşească bine puține elemente de conținut, decât să se încerce însuşirea mai multor elemente, care nu poate fi făcută temeinic din cauza perioadei scurte de timp.

c) Pentru cunoaşterea permanentă a nivelului de însuşire a materialului predat, deci - indirect - şi a calității predării, trebuie ca în mod ritmic să se facă verificarea pregătirii subiecților prin probe de control, inclusiv concursuri sau competiții sportive.

IX.METODELE ÎN EDUCAȚIE FIZICĂ ŞI SPORT

IX.1. Considerații generale

Metoda îşi exprimă semnificația din termenul de referință „methodos”, de origine grecească, care înseamnă calea sau "drumul" de urmat pentru atingerea unor obiective propuse (de la "metho" = către, spre şi „odos”= Gale, "drum"). Ea presupune, în fapt, un program conform căruia se reglează acțiunile practice şi intelectuale ale factorilor implicați în progresul de. realizare. a obiectivelor propuse. Deci, acțiunile aparțin atât celui care face transmiterea de informații, de cunoştințe, cât şi celui ce beneficiază de informațiile respective. Pe parcursul acestor acțiuni pot interveni unele dereglări, atât în "emisie" cât şi în "recepție". De aceea, trebuie prevăzute şi aplicate metode complementare, cum sunt cele de "corectare a greşelilor de execuție" sau cele de "refacere a capacității de efort."

Metoda reprezintă doar un element component (dar, după opinie personală, cel mai important!) al unui ansamblu de acțiuni, depinzând în mod evident de toate celelalte participante la "circuitul" praxiologic.

Tendința actuală, în orice proces instructiv-educativ bilateral, este de a transforma subiectul, adică pe beneficiarul acestui proces, în postură de adevărat "subiect" al propriei sale transformări (din "obiect" clasic). Pentru atingerea acestui obiectiv major, care este caracteristic învățământului contemporan în general, de foarte mare importanță sunt metodele folosite, metodele care coexistă în sistem şi îşi dovedesc eficiența numai în acelaşi "sistem".

Trebuie făcută distincția, la acest subcapitol, între *metode* şi *tendințe* sau *orientări metodologice*. Este o "triadă", greu de înțeles de cei care nu sunt de specialitate şi de cei care nu vor să o înțeleagă! *Metodele* sunt consacrate şi cunoscute. Ele se referă la modul concret în care se face predarea (mai ales pe căile verbale şi intuitive), însuşirea celor predate (mai ales pe calea exersării), corectarea greşelilor, evaluarea modului de însuşire a celor predate etc. *Tendințele* sunt anumite "curente", unele idei cu priză într-o mare zonă din practica domeniului. Aceste "curente", aceste idei nu sunt încă generalizate şi, deci, nici unanim acceptate. Autonomia subiecților, de exemplu, în activitățile concrete de practicare exercițiilor fizice, se află - încă - în faza de "tendință metodologică!

Orientările sunt tendințe maturizate adică generalizate, unanim acceptate şi aplicate în practică. Deci, orice orientare_ metodologică a fost în primă fază o tendință metodologică. După denumire rezultă că orientările metodologice reprezintă "cadrul" generat de manifestare propriu-zisă a metodelor. Interpretarea relației între "metode - tendințe - orientări" aparține exclusiv autorului aceste publicații!

O altă distincție trebuie făcută între *metode* şi *procedee metodice*. Procedeele metodice sunt modalități concrete de "existență" a metodelor, de exprimare a acestora. Metodele nu există ca atare, în realitate. Ceea ce există în practica domeniului sunt doar procedeele metodice. Nu există, de exemplu, exersarea ca metodă practică de instruire. Există "exersarea" prin circuit, interval, ridicarea de greutăți, izometrie etc. - ca procedee metodice de exersare!

Revenim, în a preciza că metodele în educație fizică şi sport sunt de mai multe feluri, ele constituind un sistem:

- metodele de instruire propriu-zisă;
- metodele de educație;
- metodele de corectare a greşelilor de execuție;
- metodele de verificare, apreciere şi notare;
- metodele de refacere a capacității de efort.

În acest următor subcapitol ne vom referi, expres, doar la metodele de instruire propriu-zise. În alt capitol din "Manual" ne vom referi, tot expres, la

metodele de verificare, apreciere şi notare. La celelalte metode din "sistem" se referă pedagogii, fiziologii şi psihologii.

Vom încerca abordarea acestor alte metode în volumul următor al "Manualului", cu eventuale puncte de vedere personale.

IX.2. Metodele de instruire

Se folosesc, evident, pentru a fi posibilă îndeplinirea obiectivelor de instruire specifice:

- dezvoltarea - educarea calităţilor motrice;
- formarea deprinderilor şi priceperilor motrice;
- influenţarea indicilor de dezvoltare fizică;
- formarea capacităţilor de autonomie şi de practicare independentă a exerciţiilor fizice;
- însuşirea unor cunoştinţe teoretice de specialitate.

În componenţa metodelor de instruire, în educaţie fizică şi sport intră, la interpretare clasică, cel puţin următoarele,trei categorii:

1. metodele verbale;
2. metodele intuitive;
3. metoda practică

1. Metodele verbale în educaţie fizică şi sport sunt, ca de altfel şi în alte domenii, următoarele:

1.1. Expunerea verbală, care se realizează prin limbaj şi, de aceea, trebuie să fie accesibilă, nivelului de înţelegere a colectivelor de subiecţi. Această metoda există în realitate prin cel puţin următoarele trei procedee metodice;,mult folosite în educaţie fizică şi sport:

Povestirea. cu eficienţă măi ales la subiecţii până la opt-nouă ani. Ea trebuie să fie "plastică", sugestivă şi să se bazeze pe elemente cunoscute de subiecţi (direct din viaţa cotidiană sau, indirect, prin mass-media).

Explicaţia. cu cea mai mare frecvenţă de folosire la toate categoriile de subiecţi de peste zece ani. Mulţi specialişti - autori reduc metodele verbale doar la explicaţie! Pentru a fi eficientă, explicaţia - la orice nivel - trebuie să îndeplinească minimal următoarele patru condiţii:

- să fie clară;
- să fie logică;
- să fie concisă;
- să fie oportună.

În relația cu o altă metodă clasică de instruire, valabilă la vârste mai tinere şi la cei cu "chemare" către domeniul practicării exercițiilor fizice, şi anume cu demonstrația, explicația poate avea următoarele "plasamente":

- să urmeze demonstrației;
- să preceadă demonstrația;
- să se realizeze concomitent cu demonstrația (situație frecventă, dar mai puțin recomandată în învățarea unor elemente şi procedee tehnice din jocurile sportive!). Esența explicației constă în aceea că ea trebuie să asigure formarea unor cunoştințe profunde, care capătă caracter de norme sau, reguli călăuzitoare privind însuşirea deprinderilor şi priceperilor motrice, dezvoltarea calităților motrice sau influențarea indicilor somatici/morfologici şi funcționali/fiziologici ai organismului uman.

Prelegerea care se foloseşte cu precădere în învățământul superior. Ea poate fi întâlnită şi la vârsta şcolară, în cazul claselor cu profil de educație fizică şi sport unde trebuie predate - prin prelegeri cunoştințe teoretice de specialitate (de teoria şi metodica antrenamentului la ramurile şi probele sportive implicate).La baza oricărei prelegeri ar trebui să stea (semnal pentru colegii care realizează asemenea prelegeri, nu numai în învățământul preuniversitar!) o argumentare ştiințifică a temelor abordate şi - în consecință - folosirea. unei terminologii corespunzătoare.

1.2.Conversația, care se realizează - normal - tot prin limbaj şi se referă la dialogul permanent care trebuie să aibă loc între conducătorul procesului instructiv-educativ şi subiecți. Ea trebuie axată numai pe probleme specifice instruirii, nu pe altele colaterale (de timp liber, preferințe etc.). De exemplu, conversația/dialogul poate purta pe problemele obiectivelor instruirii (mai ales cele de performanță, dar nu numai!), criteriilor de evaluare, cauzelor greşelilor de execuție, nivelului de înțelegere a procedeelor metodice folosite în predare, tehnicii de execuție a unor deprinderi motrice, combinațiilor tactice pentru situații competitive clasice etc.

1.3. Brain-stormingul

După denumirea preluată de la englezi (brain = creier; storm = furtună, asalt) se deduce că această metodă verbală se foloseşte pentru stimularea participării active şi creatoare a subiecților în dezbaterea unor pro6leme de instruire. La noi, în educația fizică şi sportivă, se foloseşte cam rar.

Conform acestei metode a "asaltului de idei", se admit - în dezbatere orice fel de păreri, afirmații, argumentări etc. ale "combatanților", cu condiția ca acestea să fie argumentate. Nu contează calitatea argumentării şi, de aceea, nu se respinge nimic! Peste câteva zile de la dezbaterea inițială se reiau "lucrările", se emit din nou păreri, presupuneri etc. şi apoi (să nu întrebați după câte zile!) un

grup sau microgrup format din cei mai buni cunoscători ai problemei dezbătute - coordonat de conducătorul procesului instructiv-educativ decide asupra celor mai eficiente soluții.

1.4. Studiul individual

Este o metodă individuală clasică, folosită foarte mult la alte discipline de învățământ şi care ar trebui să se generalizeze şi în educație fizică şi sport. Studiul individual trebuie îndrumat de conducătorul procesului instructiv educativ. Acesta se realizează pe baza celor mai semnificative surse bibliografice despre problema sau problemele specifice instruirii la educație fizică şi sport.

2. Metodele intuitive

Se adresează cu precădere, dar nu exclusiv, primului sistem de semnalizare şi ajută la formarea unei reprezentări clare despre ceea ce urmează să se învețe. Sunt folosite, în realitate, prin următoarele variante:

2.1. Demonstrația

Unii specialişti-autori o numesc demonstrare!

Este cea mai eficientă dacă se realizează la nivel de "model". Sunt două principale procedee prin care se concretizează această metodă :

- Demonstrația realizată de conducătorul procesului instructiv-educativ, care se mai numeşte şi "demonstrație nemijlocită";
- Demonstrația realizată de un subiect din grupul angrenat în procesul de practicare a exercițiilor fizice, cu experiență în problemă, care se mai numeşte şi "demonstrație mijlocită".

2.2. Folosirea unor materiale iconografice

Se recomandă, în general, atunci când demonstrația nu poate fi realizată la un nivel de „model". Se poate face apel la această variantă şi când demonstrația se realizează la, nivel de "model" ca o cale suplimentară, de întărire a efectelor demonstrației.

Se realizează, la concret, prin folosirea materialelor iconografice clasice (planşe, scheme, grafice, etc..) sau moderne (diapozitive, filme, casete video etc.).

2.3. Observarea execuției altor subiecți

Această observare trebuie să fie întotdeauna dirijată/orientată de conducătorul procesului instructiv-educativ .În consecință, este vorba de o observare realizată pe baza unui "ghid de observare" sau a unei"tematici de observare",

precis stabilite. Se poate observa "dirijat", la educație fizică şi sport, execuția unor colegi de grup sau execuția altor subiecți. Această observare a execuției altor subiecți, dar numai "dirijată", se poate realiza şi în concursurile sau competițiile sportive.

Se pot observa atât aspecte pozitive din execuția actelor sau acțiunilor motrice, dar şi aspecte negative. Sesizarea aspectelor pozitive, dar mai ales a celor negative, subliniază nivelul de participate conştientă şi activă la procesul instructiv-educativ respectiv

Această capacitate de observare este educabilă.

3. Metoda practică

În exprimare folosesc singularul pentru că există, după convingere personală şi mult "cântărită", doar o unică metodă practică prin care subiecții îşi finalizează însuşirea celor predate. Această metodă este exersarea!

Exersarea presupune o repetare conştientă şi sistematică. Această condiție logică nu justifică totuşi, denumirea metodei practice ca fiind "repetarea", aşa cum se pronunță - prin publicații - mulți specialişti-autori.

Exersarea urmează, logic şi legic după folosirea metodelor verbale şi intuitive de instruire. Este o finalizare a acestora. Ea aparține în exclusivitate subiecților, dar se face - cu precădere(adică în procesele special organizate pentru practicarea exercițiilor fizice) sub îndrumarea şi controlul specialistului, mai ales în, primele,etape ale învățării-motrice. Pentru că există şi o exersare specifică de tip independent!

Am sistematizat informațiile bibliografice specifice şi am adăugat unele elemente de creativitate şi de logică, ajungând la concluzia că exersarea trăieşte - de fapt - prin cel puțin următoarele şase tipuri/modalități:

3.1. Exersarea pentru formarea deprinderilor şi priceperilor motrice.

3.2. Exersarea pentru dezvoltarea, educarea calităților motrice.

3.3. Exersarea pentru optimizarea dezvoltării fizice corporale.

3.4. Exersarea pentru formarea capacității de organizare (prin exercițiile de front şi formații, mult contestate în perioada actuală de falşii specialişti-practicieni ai domeniului sau de falşii "specialişti" ajunşi în funcții de conducere, pe criterii exclusiv politice, chiar în M.E.N. sau în M.T.S.).

3.5. Exersarea pentru formarea capacitării de practicare autonomă a exercițiilor fizice.

3.6. Exersarea pentru formarea capacității de practicare independentă a exercițiilor fizice.

Tratarea analitică a acestor tipuri sau modalități de exersare (care a determinat folosirea "pluralului" de către majoritatea specialiştilor-autori) ar

însemna scrierea unui alt Manual dedicat doar acestei probleme. De aceea, în prezentul Manual voi face referiri doar la unele din cele şase variante.

3.1. Exersarea pentru formarea deprinderilor şi priceperilor motrice. Este, după opinie personală, singura variantă "adevărată" care exprimă profesionalismul specialistului! Dezvoltarea corporală şi dezvoltarea calităţilor motrice sunt dependente de multe variabile. Dar, formarea deprinderilor şi priceperilor motrice - mai ales specifice - depind prioritar de profesionalismul specialistului! Această variantă fundamentală, în relaţie cu competenţa profesională, poate să se desfăşoare în modalităţile următoare:

3.1.1. Exersarea unei singure deprinderi sau priceperi motrice, cunoscută şi sub numele de exersarea "independentă" a deprinderilor şi~priceperilor motrice (deşi nu are "legătură" cu capacitatea de practicare independentă a exerciţiilor fizice!). Această modalitate de exersare este strâns legată şi de exerciţiile pregătitoare în procesul de învăţare motrică. De obicei, această modalitate de exersare se începe pe plan global şi apoi se poate reveni la planul analitic/parţial, numai dacă este posibil şi dacă este necesar! Nu este exclus traseul invers: adică să se înceapă cu exersarea parţială sau analitică şi să se treacă, apoi, la exersare globală (mai ales în jocurile sportive, dar şi în alte ramuri sau probe sportive).

3.1.2 Exersarea mai multor deprinderi sau priceperi motrice. Modalitatea se realizează prin "legarea" a două; trei sau mai multe deprinderi/priceperi motrice, în variante extrem de diferite dare se pot întâlni în viaţă, activităţi competiţionale sau profesionale.

3.2. Exersarea pentru optimizarea dezvoltării fizice/corporale. Acest tip de exersare se realizează, în special în veriga a III-a din lecţiile de educaţie fizică şi sport, dar şi pe parcursul altor verigi. În veriga a III- a din lecţie se exersează, întotdeauna, "complexe" formate din şase-opt exerciţii libere, cu obiecte (mingi, bastoane, corzi, eşarfe)sau cu partener (în perechi). Aceste exerciţii care nu trebuie confundate cu "moderna" gimnastică aerobică (desfăşurată şi "ea după reguli precise, dar neputând lua locul - teoretic şi metodic - "influenţării selective"!), sunt în doi, patru sau opt timpi (nu şi în 12, 14, 16 timpi!) şi se adresează tuturor segmentelor corpului, într-o ordine relativă după regula de sus în jos" (adică se începe cu exerciţii pentru cap şi gât şi se termină cu exerciţii pentru membrele inferioare!). În alte verigi se poate acţiona, tot special, pentru "influenţarea selectivă a aparatului locomotor" doar prin grupaje de două-trei exerciţii.

Exersarea de acest tip, axată pe una din coordonatele principale ale obiectului de studiu al "Teoriei şi Metodicii", este frecvent, folosită şi, în celelalte

forme de organizare a.,practicării exercițiilor fizice: gimnastica zilnică de întreținere, "gimnastica" de înviorare (personal o numesc "educație fizică" sau "motricitatea" de tip înviorare, făcându-se nu numai prin gimnastică, ci şi prin alergare, înot, culturism etc.), momentul/minutul de educație fizică şi sport etc.

3.3. Exersarea pentru dezvoltarea/educarea calităților motrice Acest tip de exersare, poate cel mai bine pus a punct sub aspect metodologic, se regăseşte tratat la capitolul "Calități motrice" din prezentul manual.

3.4. Exersarea pentru formarea "capacității de organizare", necesară în educație fizică şi sport chiar da a este tranziție şi "multă ceață", se realizează de adevărații specialişti/practicieni - în fiecare activitate şi cu mult simț al responsabilității. "Refugiul" după comentată comandă "marş", pe care unii elevi "cu tupeu" o contestă ca fiind valabilă doar pentru "câini" şi nu pentru subiecți aflați în plină "democrație" este - tot după o opinie personală - o laşitate! (mai ales dacă studiem, filologic, proveniența termenului franțuzesc respectiv!). Ne lăsăm "manevrați" de elevi, facem ce vor doar ei (sau părinții for, cu ocupații profesionale fără nici o legătură cu demersul practicării exercițiilor fizice) sau ar trebui ca specialiştii să-şi exercite meseria?!. De comentat cu altă ocazie!

3.5. Exersarea pentru formarea capacității de practicare autonomă a exercițiilor fizice, se realizează cu răbdare, după o anumită vârstă a elevilor. Cred că se poate pune problemă realizării acestui tip de exersare de la clasele a VI-a şi a VII-a.

Condiția de bază: elevii să însuşească, în clasele anterioare, variante de "încălzire", variante cu "influențare selectivă", variante de "revenire după efort" etc. şi doar apoi se poate pune problema opțiunii pentru una din variante, în prezenta specialistului şi sub supravegherea acestuia, realizându-se adevărata autonomie a subiecților.

3.6. Exersarea pentru formarea capacității de practicare independentă a exercițiilor fizice. Se realizează, paradoxal, tot în lecțiile de educație fizică şi sport sau în alte forme de organizare a practicării exercițiilor fizice. Cu alte cuvinte, elementele de bază, pentru practicarea independentă a exercițiilor fizice (care se realizează, după cum bine ştiut, în timpul liber al subiecților şi fără prezența fizică a specialistului) se însuşesc în procesul instructiv-educativ bilateral. Procedeele de exersare, în acest scop, sunt dependente de "măiestria" didactică a fiecărui profesor de educație fizică şi sport. Evident că toate tehnicile de autoorganizare, autoconducere şi autoevaluare trebuie să fie transferabile în timpul liber.

X. TENDINȚE ŞI ORIENTĂRI METODOLOGICE IN EDUCAȚIE FIZICĂ ŞI SPORT

X.1. Considerații generale

Prima propunere este să nu le mai zicem "moderne", fiindcă - în majoritate - nu se încadrează în această categorisire (predominând tendințele şi orientările contemporane). Aceste tendințe şi orientări (deşi mulți specialişti - autori folosesc binomul "orientări şi tendințe", fără să lămurească diferența dintre ele!) nu trebuie să fie confundate cu. metodele de instruire, chiar dacă unele dintre acestea din urmă sunt, într-adevăr, "moderne". Cred că se deduce, tot pe cale logică, că toate tendințele şi orientările creează cadrul general pentru aplicarea metodelor de instruire. De aceea se numesc: "tendințe şi orientări metodologice"!

Explicarea relației dintre tendințe şi orientări metodologice aparține, în exclusivitate, autorului prezentei publicații. Orice orientare metodologică a fost, în trecutul său, o tendință metodologică. Orice tendință metodologică, mai repede sau mai încet, devine o orientare metodologică. Mai concret, atunci când o tendință metodologică (cum este acum, tratarea diferențiată) se generalizează, ea se transformă în orientare metodologică.

Tendinţele şi orientările metodologice sunt rezultatul evoluţiei teoriei şi practicii domeniului, evoluţie determinată de cuceririle ştiinţei şi tehnicii. Ele sunt necesare, având în vedere priorităţile actuale şi de perspectivă ale educaţie fizice şi sportului. Dar, atenţie, ele nu trebuie considerate metode! (aşa cum procedează unii specialişti - autori, care consideră - de exemplu - că "modelarea" este totul, este "peste tot", este "unica" metodă de eficienţă maximă etc.)

După modul în care se raportează la imaginaţia şi creativitatea subiecţilor, tendinţele şi orientările metodologice se împart în două mari categorii:

a. Tendinţe şi orientări metodologice de tip euristic (provenienţă din termenul grecesc "heurisken" = a afla, a descoperi), care solicită foarte mult manifestarea imaginaţiei şi creativităţii subiecţilor.

b. Tendinţe şi orientări metodologice de tip noneuristic, care solicită puţin sau chiar nu solicită deloc imaginaţia şi creativitatea subiecţilor.

În educaţie fizică şi sport, mai ales în subsistemele care se adresează tinerei generaţii, prioritate trebuie să capete tendinţele şi orientările de tip euristic. Aceasta nu înseamnă că cealaltă categorie de tendinţe şi orientări, adică cele de tip noneuristic, pot şi chiar trebuie să fie înlăturate sau evitate. Există, în procesul de învăţare motrică, dar ,şi în cel de dezvoltare/educare a calităţilor motrice sau de influenţare a indicilor somatici şi funcţionali ai organismului subiecţilor, "situaţii didactice" care nu pot fi rezolvate eficient decât pe cale noneuristică.

Referirile ulterioare succinte vor viza, din punctul de vedere al autorului, două tendinţe metodologice şi patru orientări, prezente în educaţie fizică şi sport, cu grade diferite de răspândire şi folosinţă. Una dintre tendinţe - "autonomia" - este prezentată în premieră. Cealaltă tendinţă - tratarea diferenţiată - a fost şi este mint abordată teoretic şi chiar experimental, dar nu are şanse prea mari de a se generaliza şi a se transforma în orientare metodologică. Cele patru orientări metodologice sunt prea bine cunoscute de specialişti, deşi cu una ("instruirea programată") mulţi nu prea sunt de acord pentru domeniul "nemaşinist" al educaţiei fizice şi sportului. Oricum, consecvent fiind, trebuie să prezint - în continuare - câteva aspecte despre fiecare tendinţă şi fiecare orientare!

X.2. <u>Autonomia în educaţie fizică şi sport</u>

Subiectul este generos, mai ales prin prisma faptului că a fost tema tezei de doctorat a subsemnatului! Nu am "bătut toba" cât trebuia pe această temă. Nefiind generalizată, ca şi altele, se apreciază că face pane din categoric tendinţelor metodologice. Probabil că în secolul al XXI-lea, deci la începutul mileniului al III-lea, ea va deveni - sigur - o orientare metodologică foarte importantă şi pentru educaţie fizică şi sport.

Termenul de "autonomie" este foarte mult folosit astăzi în societatea noastră. Multe domenii, teritorii, instituții, persoane etc. fac apel la acest termen, el fiind - după opinia majorității - unul din indicatorii adevăratei democrații. Autonomia presupune un anumit grad de libertate şi independență. Ea se constituie şi poate fi considerată ca o diferență specifică şi ca o formă sau un tip de manifestare a libertății şi independenței. În acelaşi timp, însă, autonomia implică un anumit tip de dependență. Autonomia presupune şi capacități, deprinderi sau tehnici de autoorganizare, autoconducere şi autoevaluare.

Este destul de greu de a circumscrie precis conținutul autonomiei subiecților şi specialiştilor. Oricum, în mod cert, din toate punctele de vedere, pe prim plan trebuie situată autonomia subiecților, deşi - în realitate - faptele nu sunt pe măsura "dezideratului"! Această autonomie are, evident, o legătură logică cu activitatea independentă, dar trebuie să o delimităm de aceasta. După cum am mai prezentat (mai bine de două ori, decât niciodată!), activitatea independentă presupune neparticiparea directă a specialistului în practicarea exercițiilor fizice, dar ea se desfăşoară sau ar trebuie să se desfăşoare în urma recomandărilor acestuia. În lecții sau în alte forme organizatorice sub formă de proces bilateral trebuie să fie programate şi aspecte subordonate activității independente a subiecților, când se urmăreşte capacitarea acestora cu comportamente specifice activității respective şi transferabile în timpul liber.

Activitatea autonomă a subiecților nu poate fi acceptată decât în prezența specialistului, a supravegherii permanente a acestuia şi a intervenției ori de câte ori constată abateri de la obiectivele propuse. În acest mod, activitățile respective permit stimularea intereselor şi aptitudinilor individuale ale subiecților şi, implicit, dezvoltarea creativității acestora. Se poate asigura, astfel, individualizarea procesului de pregătire, conducătorul acestuia putând să ajute mai direct pe cei rămaşi în urmă şi pe cei cu aptitudini deosebite. Autonomia nu trebuie confundată cu libertatea de a face fiecare subiect ce doreşte, fără existenta unor teme şi obiective clare ale activității respective.

Activitatea autonomă a subiecților trebuie să fie precedată de o instruire temeinică a acestora, realizată sub îndrumarea nemijlocită a specialistului. Deci, activitatea autonomă este dependentă şi de vârsta subiecților şi - ca atare - de experiența for motrică (fondul de cunoştințe teoretice de specialitate, calități, deprinderi şi priceperi motrice). A vorbi despre autonomie la elevi din clasele I-II sau chiar I-IV este o utopie (chiar dacă au existat şi lucrări de gradul didactic I pe această temă!). Activitatea autonomă a subiecților este o "parte" a auto-educației fizice şi sportive, fiind necesară şi pentru activitatea independentă a acestora.

Autonomia subiecţilor are implicaţii evidente şi asupra calităţii şi duratei metodelor de predare verbale şi intuitive, în special ale explicaţiei şi demonstra~iei. "Limitele" acestor metode trebuie să fie înţelese în sensul subordonării - în ultimă instanţă - faţă de prevederile programei pentru activitatea respectivă şi a principiului că subiectul acţionează autonom, dar trebuie să îndeplinească ceea ce "doreşte" conducătorul, specialistul, şi - ca atare - cel cu competenţă în privinţa juste~ei obiectivelor urmărite. Deci, se pune problema: cât "direcţionăm" şi cât poate să fie "autonomie" în lecţie sau în altă formă de organizare condusă de specialist? La această problemă, sub formă de întrebare, poate că ajungem să dăm un răspuns cât mai corect numai în urma unor cercetări bine fundamentate ştiinţific. Respectivele cercetări trebuie să stabilească şi rolul sau ponderea principalelor variabile ale activităţii autonome a subiecţilor: vârstă, sex, teme şi obiective, activitatea în grup cu lideri formali sau informali etc.

Specialistul, prin statutul şi rolul său, are un accentuat grad de autonomie in a lua decizii, în a stabili obiective, în a prospecta strategia pedagogică a tuturor demersurilor aplicate pentru realizarea obiectivelor propuse. Pentru a acţiona cât mai eficient şi adaptativ în cadrul acestei autonomii, specialistul utilizează fondul de cunoştinţe şi priceperi profesionale, fond care trebuie permanent şi sistematic completat, actualizat şi perfecţionat. Autonomia specialistului din domeniu trebuie analizată prin model de raportare faţă de următoarele trei elemente principale: programă, tehnologie şi planificare. În privinţa planificării, care implică şi primele două elemente, autonomia specialistului se poate manifesta prin găsirea celor mai potrivite variante pentru toate condiţiile în care îşi desfăşoară activitatea, respectând cadrul general unitar de concepere, elaborare şi aplicare a documentelor specifice (cadre general care a aparţinut de 75 de ani instituţiei naţionale de formare a specialiştilor în domeniu, numită scurt ANEFS Bucureşti, chiar dacă unii extremişti "postrevoluţionari" - cu funcţii naţionale, judeţene sau municipale, ocupate prin "algoritmul politic" - au declarat că s-au săturat de "comanda venită de la centre"! În consecinţă, "comenzile" este bine să vină de la Cluj, Iaşi, Timişoara, Craiova, Constanţa, Piteşti. Galaţi, Braşov, Bacău, Oradea etc., pentru că în aceste noi "focare" de educaţie fizică şi sport - pe planul formării specialiştilor în domeniu - există toate condiţiile de tip "european", inclusiv cadrele didactice universitare "născute şi "pregătite" peste noapte"). În sensul autonomiei specialistului pe planul planificării pot fi desprinse următoarele posibilităţi:

a. La nivelul planului tematic anual:

- stabilirea numărului de lecţii din "ciclurile tematice" specifice fiecărei componente sau subcomponente a modelului de educaţie fizică şi sport (evident, referirea vizează doar componentele sau subcomponentele tematice!);

- amplasarea "ciclurilor tematice" în structura anului de pregătire;

- stabilirea numărului de teme abordate în activitățile concrete de educație fizică şi sport;

- alegerea variantelor convenabile de combinare a temelor, atunci când nu se lucrează tip monosport, în funcție de mai multe variabile: anotimp, condiții materiale, nivelul de pregătire a subiecților etc.;

- stabilirea ordinei de abordare a temelor pe parcursul anului respectiv de pregătire (singura "condiție" metodică o pune atletismul, care menționează că, indiferent de subiecți, întotdeauna "alergarea de rezistență" se abordează înaintea alergării de viteză");

- stabilirea duratei de abordare, în minute (10, 15, 20 etc.) a fiecărei teme;

b. La nivelul planului calendaristic:

- selecționarea mijloacelor/sistemelor de acționare pentru realizarea fiecărei componente sau subcomponente tematice a modelului de educație fizică şi sport (consemnarea acestora într-o "anexă" este logică!);

- stabilirea succesiunii mijloacelor/sistemelor de acționare selecționate şi a dozării acestora;

- programarea probelor de control în perioadele respective, cu respectarea "disciplinară" a prevederilor MEN (chiar dacă unele dintre acestea - referitoare la educația fizică şcolară - sunt stupide!);

- alegerea formei de elaborare a planului (descriptivă sau grafică), prin "negocierea" cu factorii locali de decizie (directori, inspectori, "consilieri" etc.)deşi unii dintre aceştia nici nu ştiu despre ce este vorba!

c. La nivelul planului de lecție sau de altă activitate concretă:

- stabilirea duratei, evident în minute, pentru fiecare verigă netematică (durata verigilor tematice s-a realizat în planul tematic anual);

- stabilirea ordinei de abordare a temelor (locul temelor din calitățile motrice este bine precizat; în privința deprinderilor şi priceperilor motrice se recomandă, mai ales din punct de vedere psihic, ca ultima temă să fie dintr-un joc sportiv!);

- precizarea obiectivului operațional specific fiecărei teme abordate;

- dozarea mijloacelor/sistemelor de acționare sau a procedeelor metodice folosite în verigile netematică;

- stabilirea modalităților concrete prin care se evaluează realizarea obiectivelor operaționale;

- stabilirea conținutului şi amplasamentului indicațiilor metodice;

X.3. <u>Tratarea diferențiată în educație fizică şi sport</u>

A fost acceptată ca cerință pedagogică foarte importantă şi complexă chiar din finalul secolului al XIX-lea. În România s-au făcut primele încercări de aplicare a acestei tendințe metodologice doar pe la jumătatea secolului al XX-lea, în educația fizică şi sportivă şcolară. S-au remarcat, în acest sens, reputații profesori Gheorghe Zapan şi Petre Lazăr, deşi eforturile for - cu efecte favorabile - nu au fost nici în zilele noastre generalizate.

Presupune respectarea particularităților subiecților, fiind - deci - strâns "legată" de principiul accesibilității instruirii şi chiar de individualizarea acestei instruiri, la anumite niveluri de tip performanțial. În activitatea cu grupuri de subiecți, cum este în educația fizică şi sportivă şcolară, nu se poate respecta principiul individualizării, ca treaptă superioară a accesibilității. De aceea, este răspândită (dar nu generalizată) modalitatea lucrului pe grupe de nivel valoric, "închise sau deschise". Cel mai corect, în sens de "eficiență", este ca aceste grupe valorice să fie "deschise", adică dinamice/modificabile în funcție de temele abordate. Din punct de vedere organizatoric apar, normal, unele dificultăți, deoarece unii subiecți din grupa valorică nr. 1 la o temă trebuie să treacă în grupa valorică nr. 2 sau nr. 3, la următoarea temă şi revers etc. Grupele de nivel valoric, pe ansamblul componentelor modelului de educație fizică şi sport sau pe fiecare componentă a modelului respectiv, se stabilesc numai în urma verificării de la începutul perioadei de pregătire a subiecților.

Tratarea diferențiată presupune, cel puțin la grupurile de subiecți cu vârstă postpubertară, şi respectarea opțiunilor acestora pentru practicarea unor categorii de exerciții fizice sau a unor sporturi (care sunt exerciții fizice speciale şi specializate!).

Pentru a realiza o eficientă maximă prin tratarea diferențiată, spun specialiştii-pedagogi, un rol important revine liderilor grupelor valorice, bunilor colaboratori ai specialiştilor.

X.4. <u>Problematizarea în educație fizică şi sport</u>

Cred că este cea mai la "modă" orientare metodologică (deci, este orientare şi nu tendință!) în educație fizică şi sport. Şi nu numai! Ea se constituie în principala modalitate de aplicare a teoriei învățării prin descoperire, a învățării active", a învățării de tip euristic. Se poate aplica în toate subsistemele educației fizice şi sportului, indiferent de vârsta şi alte particularități ale subiecților. Unii autori (de exemplu, Ioan Cerghit, cel mai bun prieten adevărat al educației fizice şi sportului universitar, mai ales al ANEFS Bucureşti) o consideră în postura de metodă, iar alții o ridică la rang de principiu. Eu cred că trebuie să o lăsăm la locul ei, adică cel de "orientare metodologică", foarte bună mai ales în educație fizică şi sport. Metodă nu poate fi, iar principiu nici atât! "Vechimea" ei este atât

de mare - deşi nu se numea aşa! - încât nici nu merită să abordăm această temă (ca să nu îi zicem "problemă"!).

Experimental, deci nu prin "vorbe", s-a demonstrat că problematizarea dezvoltă gândirea creatoare, imaginația, interesul, curiozitatea şi alte trăsături sau calități solicitate în activitatea oricăror subiecții, dar mai ales în activitatea independentă. Ca stare, problematizarea nu este "valabilă" doar în procesul instructiv-educativ bilateral, deşi noi o tratăm aproape exclusiv în această postură! "Problemele" puse (sau "autopuse"!) trebuie să depăşească posibilitățile subiecților. Important este să se rețină că această "depăşire" nu trebuie să fie prea mare, chiar dacă subiecții în cauză desfăşoară şi o intensă activitate intelectuală: observă, analizează situațiile, selectează soluții de rezolvare prin comparație valorică critică etc. Trebuie să fiu total de acord cu afirmația (dovedită tot experimental!) că "învățarea prin rezolvarea de probleme" (problem solving) este, de fapt, un "experiment gândit", situația problemă având rol de ipoteză.

Simplist pusă "problema", sunt recunoscute cel puțin următoarele trei etape în activitățile concrete de educație fizică şi sport:

a. conducătorul /specialistul ajută subiectul la rezolvarea "problemei";

b. subiectul colaborează cu alți colegi de grup pentru rezolvarea "problemei"

c. subiectul rezolvă singur "problema".

Se cunosc, în principal, două direcții de aplicare a problematizării în educație fizică şi sport:

1. Selecționarea, restructurarea şi reorganizarea "cunoştințelor" (inclusiv, după cum am mai menționat, deprinderile şi priceperile motrice) pe care le posedă subiecții.

Cele mai frecvente căi de concretizare a acestei direcții sunt:

- întrecerile bilaterale, inclusiv sub forma jocului sportiv;
- parcursurile sau traseele aplicative, cu o condiție esențială pentru tema noastră: acestea să nu fie demonstrate sau să se impună - prin explicație - procedeele tehnice de execuție a actelor şi acțiunilor motrice pe care le includ;
- elaborarea, de către fiecare subiect, a "liniei" de elemente şi procedee din gimnastica acrobatică sau ritmică, patinaj artistic etc.

2. Formularea unei situații problematice, care poate fi rezolvată pe mai multe căi, prin mai multe soluții.

În această modalitate se pot folosi, cel puțin, următoarele două variante: 2.1. 2.1.Conducătorul/specialistul prezintă soluțiile de rezolvare a "problemei", iar subiecții aleg pe cea considerată - de fiecare şi după criterii tot "personale" - mai eficientă.

2.2. Nu se prezintă nici o soluție de rezolvare a "problemei", iar subiecți decid în funcție de cunoştințe, posibilități şi intenții proprii.

X.5. Modelarea şi modelele în educație fizică şi sport

După cum am mai afirmat, este tema cea mai frecventă în publicațiile de specialitate şi la lucrările metodico-ştiințifice pentru obținerea gradului didactic I. Exagerând, unii specialişti - autori au credința că tot ceea ce există în domeniul practicării exercițiilor fizice nu este altceva decât "modelare" şi "modele"!

Modelarea, în concepția majorității specialiştilor, primeşte următoarele trei sensuri:

a. Metodă de investigație /cercetare ştiințifică a realității, a unor fenomene din această realitate naturală sau socială. Există două direcții ale acestui sens:

a.1. Modelarea ca metodă de investigație/cercetare/studiere a unui fenomen din realitate, cu scopul elaborării modelului său.

a.2. Modelarea ca metodă de investigație/cercetare/studiere a fenomenelor din realitatea naturală sau socială cu ajutorul modelelor deja elaborate, pentru a se cunoaşte şi explica cât mai bine fenomenele respective.

Se apreciază că trebuie să se recurgă la modelare numai când nu este posibilă cunoaşterea prin alte metode! Aşa se şi explică nemulțumirea subsemnatului fată de cei care au transformat această metodă într-un "fact totum".

b. Metodă de instruire. În această accepțiune ea este înțeleasă ca fiind acțiunea de pregătire a subiecților în concordanță cu indicatorii cuprinşi în modelele (despre care nu am vorbit încă!) elaborate. Dar, întreabă subsemnatul, această "acțiune de pregătire" nu este chiar instruirea propriu-zisă? Apare a doua întrebare, poate fi suprapunere între instruire şi modelare? Cred că nu, şi mai cred că instruirea se face, la model concret, prin metode clasice binecunoscute: verbale, intuitive şi practice. Dacă sunt vizați, în sens de realizare, anumiți indicatori cantitativi şi calitativi specifici modelelor de educație fizică şi sport, atunci înseamnă că toate metodele clasice de instruire se folosesc într-un cadre general imprimat de modelare. Cu alte cuvinte, revin şi afirm că modelarea nu este metodă, ci o importantă orientare metodologică! Mai mult, se pot folosi şi trebuie folosite şi modele operaționale (adică exerciții speciale) pentru îndeplinirea modelelor teoretice de diferite dimensiuni temporale, dar aceste modele operaționale sunt prezentate prin metodele verbale şi cele intuitive, fiind executate - logic - prin metoda practică de exersare.

c. Principiu de instruire. În acest sens, după unii autori (Ion Şiclovan şi Gh. Mitra - A. Mogoş, mai ales), modelarea trebuie să orienteze întreaga organizare şi desfăşurare a procesului de pregătire, precum şi planificarea acestui proces. După opinie personală, întreb, din nou: dacă "orientează" pregătirea şi

planificarea, de ce este principiu şi nu este - de fapt - orientare metodologică? Cred că este doar o problemă de terminologie şi nu de sens.

Modelarea, pentru a fi înțeleasă, face trimitere la termenul de model. De fapt, în majoritatea dicționarelor se prezintă mai întâi termenul de "model" şi apoi se continuă cu termenul de modelare. Dacă se mai continuă! Făcând o sinteză, pe măsura posibilităților, a majorități definițiilor, am concluzionat că "modelul" este un sistem simplificat (material sau ideal) al unui fenomen din realitatea naturală sau socială (fenomen numit "original"), sistem care cuprinde elementele definitorii/semnificative sub aspectele conținutului, structurii şi funcționalității fenomenului respectiv.

Cele mai importante caracteristici ale modelului de educație fizică şi sport sunt următoarele:

- Pentru a fi eficient trebuie să îndeplinească, minimal, condițiile: să fie simplu, fidel "originalului", relevant, reprezentativ pentru un original categorial şi nu pentru un original individual.
- El trebuie să reflecte realitatea obiectivă, dar numai rezumativ şi chiar limitat. El nu epuizează originalul, fiind mai omogen şi mai abstract decât acesta.
- Este un "sistem" închis/nemodificabil pentru o perioadă de timp, iar "originalul" este mereu un "sistem" deschis/dinamic.
- Este cuantificat precis (mai ales modelul de tip ideal/teoretic), având parametrii de ordin calitativ şi cantitativ.

Tipologia generală a modelelor - şi în educație fizică şi sport - se prezintă în felul următor:

a. După natura lor:

a.1. ideale/teoretice, care reprezintă cerințele maximale ale societății în raport cu fenomenul real;

a.2. materiale, adică machete, prototipuri etc.;

b. După calitatea lor:

b.1. logice, adică cele verificate total sau parțial prin determinări;

b.2. matematice, adică cele exprimate cifric în procente şi proporții;

b.3. empirice, adică cele stabilite pe bază de rutină, prin aprecieri subiective (de multe ori neintenționat greşite!).

c. După termenul pentru care se elaborează:

c.1. finale, valabile pentru sfârşitul ciclurilor de învățământ sau stadiilor de pregătire sportivă;

c.2. intermediare, valabile pentru fiecare clasă dintr-un ciclu de învăţământ sau pentru fiecare an de pregătire sportivă;

c.3. operaţionale, care sunt sistemele de acţionare/mijloacele folosite pentru realizarea modelelor intermediare şi - indirect - a celor finale.

În educaţie fizică şi sport predomină modelele ideale sau teoretice. Idealul educaţiei fizice şi sportului are - ca model - cel mai înalt grad de generalizare. Modelele finale şi intermediare sunt "trepte" pentru realizarea idealului educaţiei fizice şi sportului. Aceste modele, care sunt tot teoretice, exprimă cerinţele comenzii sociale faţă de educaţie fizică şi sport la nivelul subsistemelor specifice. Ele trebuie să exprime pe "cum trebuie să arate (ca dezvoltare corporală)" şi pe "ce trebuie să ştie subiecţii (pe planul motricităţii)". Ca atare, orice model teoretic, final sau intermediar, la educaţie fizică şi sport trebuie să se structureze pe următoarele <u>componente</u>:

- Cunoştinţele teoretice de specialitate.
- Capacitatea de organizare, adică capacitatea de a răspunde individual sau în grup la unele comenzi necesare pentru "manevrare", disciplinare, pregătire etc.
- Dezvoltarea fizică armonioasă a organismului.
- Calităţile motrice (de bază şi specifice).
- Deprinderile şi priceperile motrice (de bază, utilitar - aplicative şi specifice ramurilor şi probelor sportive).
- Capacitatea de practicare autonomă a exerciţiilor fizice.
- Capacitatea de practicare independentă a exerciţiilor fizice.

X.6. <u>Instruirea programată în educaţie fizică şi sport</u>

Este o orientare metodologică cu predominant caracter noneuristic, fiind, de fapt, o "prelungire" a modelării pe planurile operaţionalizării şi programării instruirii. Ea implică, după opinia multor specialişti, calculatoare sau alte "maşini" moderne specifice. Există în educaţie fizică şi sport asemenea situaţii sau posibilităţi? Eu cred că nu există, iar varianta de a fi acceptată expresia "programarea instruirii" în loc de "instruire programată" nu "rezistă", din multe motive de logică. Existenţa programelor pe disciplinele de învăţământ sau pe ramurile şi probele sportive nu reprezintă primul "pas" către instruire programată, ci doar către programarea instruirii. Este o rectificare şi a ceea ce am scris în ediţiile anterioare de "Teorie şi metodică".

Instruirea programată face apel la raportul între cantitatea informației transmise şi cât însuşesc subiecții. Constă, în esență, în împărțirea sau fragmentarea conținutului informațional în elemente - mai "lungi" sau mai "scurte" - accesibile subiecților şi eşalonarea acestora într-o ordine de dificultate unică pentru toți subiecții. Elementele în care se fragmentează conținutul informațional au primit diverse denumiri: paşi metodici, secvențe, doze, quante, microstructuri etc. De la unele caracteristici ale acestor elemente, se recunosc cele două tipuri clasice de instruire programată:

a. Instruirea programată liniară, numită şi Skinner, după numele celui care a creat-o. Câteva caracteristici:

- unitățile informaționale sunt mici ("paşi" metodici mici) şi aşezate într-o succesiune identică pentru toți subiecții;
- ritm individual, în anumite limite temporale, de parcurgere a fiecărei unități informaționale;
- trecerea la unitatea informațională următoare nu se face decât după însuşirea corectă a celei anterioare;
- "răspunsurile" subiecților sunt construite de conducătorul procesului de instruire, fără variante;
- subiecții doar execută ce li se recomandă (nu aleg, concep, creează etc.), fiind reduse aproape total erorile.

b. Instruirea programată ramificată, numită şi Crowder, după numele celui care a creat-o. Câteva caracteristici:

- unitățile informaționale sunt mai mari, comparativ cu tipul anterior;
- răspunsurile subiecților sunt construite tot de specialist, dar cu mai multe variante, printre care unele incorecte;
- când subiecții aleg o variantă incorectă, se intervine cu un program secundar cu explicații suplimentare în scopul determinării alegerii unui răspuns corect;
- solicită, prin posibilitatea alegerii răspunsului, şi unele aspecte de tip euristic.

X.7. Algoritmizarea şi algoritmii în educație fizică şi sport

Este o ultimă fază a orientărilor metodologice de tip noneuristic, adică o "prelungire" a instruirii programate.

Algoritmizarea, despre care s-a scris foarte puțin în domeniu, este o activitate „operație” de elaborare a unor "soluții" speciale de rezolvare a unor situații standardizate sau tipice, frecvente şi în educație fizică şi sport.

Algoritmii nu sunt altceva decât "soluțiile" speciale, adică rezultatele algoritmizării. În cazul procesului instructiv-educativ bilateral, algoritmii sunt de mai multe tipuri sau categorii:

1. Algoritmi specifici activităților conducătorului procesului instructiv educativ.
2. Algoritmi specifici activității subiecților cuprinşi în procesul instructiv – educativ .
3. Algoritmi specifici conținutul procesului instructiv - educativ respectiv.

"Teoria şi metodica educației fizice şi sportului" fac referiri sumare la prima categorie de algoritmi (adică la cei care vizează pregătirea şi conducerea activității specifice) şi detaliază algoritmii din ultima categorie (adică pe cei specifici conținutului procesului instructiv-educativ). Aceste discipline, în perspectivă, trebuie să-şi propună să se ocupe - prin cercetare ştiințifică - şi de algoritmii specifici activității subiecților care sunt cuprinşi în procesul de practicare a exercițiilor fizice.

În general, orice algoritm presupune o succesiune de "operații" prin care se rezolvă situația sau problema tipică (desfăşurată oriunde, oricând şi de oricine în aceleaşi condilii). Pentru conținutul procesului instructiv-educativ sunt foarte mulți algoritmi, în funcție de componentele modelelor finale şi intermediare. Dar, atenție, nu peste tot sunt algoritmi, ci doar pentru rezolvarea situațiilor tipice sau standardizate! De regulă, un algoritm cuprinde mai multe sisteme de acționare/modele operaționale subordonate rezolvării aceloraşi situații tipice/standard sau aceloraşi obiective. Aceste "mijloace" trebuie să fie efectuate într-o succesiune logică, să fie bine cuantificate şi însoțite de toate regulile metodico-organizatorice necesare aplicării for (inclusiv durata şi natura pauzelor între repetări, formațiile de lucru, modalitățile concrete de exersare etc.) Deci, revin cu precizarea că în educație fizică şi sport - pentru conținut - nu totul înseamnă algoritmi. Sunt foarte multe alte mijloace (sisteme de acționare sau modele operaționale), care nu pot fi de tip algoritmic!

Pentru elaborarea algoritmilor specifici instruirii în educație fizică şi sport, precum şi pentru aplicarea lor, sunt necesare următoarele cerințe:

- trebuie analiză temeinică şi logică a structurii materiei sau a materialului de învățat;

- să existe concordanță între algoritmii elaborării şi legile dezvoltării fizice /corporale la diferite vârste, legile de dezvoltare/ educare a calităților motrice sau ale formării unor deprinderi motrice şi legile de educare a comportamentului necesar activității autonome sau independente, individual sau în grup;

- să fie riguros dozați, cuantificați;

- să fie optimali şi din punct de vedere al numărului "operațiilor" pe care le includ (cât mai puține, dar cele mai eficiente!);

- să fie însoțiți şi de aspectele care vizează metodologia aplicării lor;

- să fie codificați prin litere şi cifre (logic, literele nu trebuie să fie aceleaşi la două sau mai multe componente ale modelului: V - pentru viteză şi tot V, de exemplu, pentru volei etc.; cifrele se repetă, deci se reiau, de la 1 la n, în cazul fiecărei componente: V1-13, pentru viteză, de exemplu, şi Vol-15, pentru volei etc.).

Specialiştii recunosc că există multe limite/dezavantaje ale algoritmizării instruirii, printre care se menționează:

a. în activitățile concrete şi curente apar situații neprevăzute, pentru care nu se pot aplica algoritmi, deoarece aceştia trebuie anterior elaborați;

b. în activitățile concrete şi curente apar situații când nu se recomandă aplicarea unor "operații" de tip algoritmic sau nu se pot aplica algoritmii concepuți (de exemplu, în jocurile sportive bilaterale, parcursurile /traseele aplicative sau ştafetele nedemonstrate, "liniile" din gimnastica acrobatică şi ritmică etc.);

c. nu oferă posibilitatea alegerii, a opțiunii subiecților, necontribuind astfel - la dezvoltarea creativității şi imaginației acestora.

XI. PRACTICAREA INDEPENDENTĂ A EXERCITIILOR FIZICE

Formarea capacității de a practica exercițiile fizice în mod independent, individual sau în grup, dar - mai ales - formarea obişnuinței în acest sens constituie, după opinia personală exprimată cu multe prilejuri, obiectivul cel mai important al educației fizice şi sportului. Nivelul de civilizație al unei națiuni se apreciază, de cei care gândesc corect, şi prin densitatea practicării exercițiilor fizice în timpul liber de către "cetățeni", atât de tânăra generație, dar - mai ales - de vârsta adultă şi de vârsta "a treia"! Atingerea acestui deziderat, în România actuală şi de perspectivă imediată, este aproape o utopie. Încă foarte multi oameni, din mediul urban şi - mai ales - din mediul rural, se închină - adică "îşi fac cruce" - atunci când văd semeni de-ai for alergând, de exemplu, pe stradă sau

în parcuri şi alte spații verzi. Acest fenomen de "închinat" nu se petrece în adevăratele țări civilizate!

A fi realizat obiectivul menționat este foarte greu la noi în țară. Oamenii, în general, au o părere greşită despre rolul practicării exercițiilor fizice pentru dezvoltarea personalității. Aceeaşi părere o au, din păcate, şi cei care dețin funcțiile de decizie socială şi politică, chiar dacă în relația cu mass-media se manifestă, de foarte multe ori, cei mai mari iubitori ai "sportului"! (Ați auzit pe cineva "important" pe plan, mai ales politic, să vorbească şi de "educație fizică"? Eu nu am auzit! Dar poate vom auzi.)

În "Teorie" se acordă un lot foarte important capacită~ii de practicare independentă a exercițiilor fizice. Mai puțin se abordează problema "obişnuinței" pe acest plan. Capacitatea de practicare independentă a exercițiilor fizice este o componentă constantă a modelului de educație fizică şi sport la aproape toate subsistemele. Când se face enumerarea obiectivelor educa~iei fizice şi sportului la primele cicluri de învățământ, de exemplu, nu uităm pe cel de "formare a capacității şi obişnuinței de practicare a exercițiilor fizice în mod independent"! Dar, cum stăm cu practica.

Germenii capacității de practicare independentă a exercițiilor fizice se pun, evident, în educația fizică şi sportivă şcolară desfăşurată în mod ştiințific. Este greu, dar se poate! La baza activității de practicare independentă a exercițiilor fizice stă participarea conştientă şi activă a subiecților, participare care presupune, în această perspectivă următoarele cerințe:

a. Înțelegerea de către subiecți (elevi, în primul rând) a influențelor exercițiilor fizice asupra organismului. De aceea, în lecțiile specifice, cadrele didactice trebuie să explice de ce este necesar un anumit volum de muncă, de ce este necesară o anumită succesiune a exercițiilor fizice (care nu întotdeauna este atractivă!) sau o anumită intensitate şi complexitate a acestora etc. Munca specialiştilor este greu, în acest sens, dar subiecții trebuie să înțeleagă relația corectă între stimuli şi efecte, precum şi corelația între diferitele exerciții fizice.

b. Manifestarea unei atitudini responsabile pentru însuşirea materialului predat, care este dependentă şi de conştiinciozitatea subiecților respectivi şi de calitățile "pedagogice" ale specialiştilor.

c. Formarea capacității de apreciere obiectivă a propriului randament, dar şi a randamentului colegilor de grup, pe baza unor criterii precis stabilite şi verificate tot de conducătorul procesului instructiv - educativ.

d. Înțelegerea corectă a structurii actelor şi acțiunilor motrice care se însuşesc. Trebuie înțeles, de către subiecți, mecanismul de bază al actelor şi acțiunilor motrice respective şi reținute elementele acestuia (contează foarte

mult, pe acest plan, modul de predare, inclusiv accesibilitatea metodelor şi mijloacelor!)

Aceste patru cerinţe, prezentate şi la principiul participării conştiente şi active, se constituie - de fapt - şi în obiective ale educaţiei fizice şi sportului prin prisma formării capacităţii şi obişnuinţei de practicare independentă a exerciţiilor fizice. Trebuie însă, să completăm aceste obiective cu următoarele:

- Familiarizarea subiecţilor cu principiile care stau la baza selecţionării exerciţiilor fizice pentru diferite forme de activitate independentă, individual sau în grup.

- Formarea sistemului de deprinderi şi priceperi motrice transferabile în activitatea independentă (din timpul liber, cum am mai menţionat, şi în absenţa" .fizică a specialistului, dar în "prezenţa" recomandărilor acestuia; de aceea vorbim de transfer!). Intră în acest sistem şi deprinderile de autoasigurare.

- Obişnuirea subiecţilor cu aprecierea tempoului, ritmului şi intensităţii efortului fizic (cel puţin autodeterminarea frecvenţei cardiace şi a frecvenţei respiratorii).

- Cunoaşterea şi însuşirea principalelor reguli privind efortul fizic şi "încălzirea" organismului înainte de efort, intrarea gradată în efort, alternarea efortului cu repausul, dozarea efortului, măsurile elementare de refacere a capacităţii de efort etc.

- Formarea unor deprinderi şi însuşirea unor cunoştinţe de natură organizatorică: arbitraj, amenajarea locului de practicare a exerciţiilor fizice, modalităţi de "comunicare" corectă cu spectatorii etc.

Obiectivele sunt complexe, dar sunt interesante. Ele se pot realiza, încă o dată precizez, numai dacă "acţiunile specifice" încep de la cele mai mici vârste şcolare. Deci, formarea capacităţii de practicare independentă a exerciţiilor fizice începe în procesul instructiv-educativ şcolar şi se valorifică în timpul liber al subiecţilor. Această formare, în lecţii sau alte forme organizatorice, se realizează numai în prezenţa specialistului, deci nu în "absenţa" fizică a acestuia! Se urmăreşte, în principal, însuşirea unor deprinderi de autoorganizare, autoconducere şi autoapreciere, transferabile - evident - în timpul liber şi însoţite de cunoştinţele teoretice de rigoare. De aceea, profesorii de educaţie fizică şi sport "buni", pun - prin "rotaţie"- pe elevi să conducă "pregătirea organismului pentru efort", "influenţarea selectivă a aparatului locomotor", "întrecerile bilaterale", "revenirea după efort" etc.

Chiar dacă nu sunt convins de valabilitatea for totală, trebuie să prezint în acest manual - principalele <u>modalităţi</u> a căror utilizare conduce la formarea capacităţi şi obişnuinţei de practicare independentă a exerciţiilor fizice:

1. Observația activă și obiectivă din partea subiecților. Pentru aceasta, conducătorul procesului instructiv-educativ, în speță profesorul, va sublinia fazele execuției, va preciza elementele "cheie", va atrage atenția asupra momentelor acțiunii prin semnale sonore sau vizuale, va comenta şi analiza unele execuții etc. Alte modalități de a învăța pe subiecți/elevi să observe activ şi obiectiv: punerea lor în postura de a urmări şi analiza execuțiile colegilor de grup; analiza execuțiilor tehnice personale; observarea "tematică" a greşelilor de execuție; observarea şi analiza elementelor "cheie" din execuțiile tehnice sau tactice ale colegilor etc.

2. Efectuarea autonomă (deci, în lecții sau în alte forme organizatorice, în prezența specialistului!) a unor complexe de exerciții fizice, libere sau cu obiecte, pentru dezvoltarea armonioasă a organismului sau a unor variante de "încălzire" sau de "revenire" după efort.

3. Efectuarea unor teme specifice, date de specialist/profesor. În puțina bibliografie pe "problemă", se numesc "teme pentru acasă", surprinzându-i pe alai specialişti că există aşa ceva şi la educație fizică şi sport. Ele se dau în lecții sau alte forme de organizare, se execută în timpul liber (nu neapărat "acasă"!) şi se verifică (după intervale rezonabile de timp) tot prin lecții sau alte forme organizatorice concrete şi curente. Conținutul lor vizează mai multe aspecte: corectarea unor deficiențe fizice de grad uşor, dezvoltarea unor calități motrice (mai ales forța!), consolidarea unor deprinderi motrice.

4. Efectuarea unor exerciții fizice în ritm propriu, mai ales pentru influențarea selectivă a aparatului locomotor (în special pentru mişcările de aplecare
şi îndoire a trunchiului!).

5. Punerea subiecților/elevilor în situații extrem de diverse, care să le dezvolte spiritul de decizie, creativitatea, inițiativa etc.

6. Rezolvarea, în procesul instructiv-educativ bilateral, a unor probleme de natură organizatorică de către subiecți/elevi: pregătirea aparatelor şi materialelor; amenajarea locului de desfăşurare a activității; pregătirea şi confecționarea unor obiecte şi instalații specifice; îndeplinirea unor sarcini speciale (elev de serviciu, responsabil cu frecvența, căpitan de echipă etc.); organizarea unor întreceri şi "arbitrarea" acestora (inclusiv a jocurilor bilaterale); conducerea unor verigi etc.

Desigur, modalitățile prezentate nu epuizează toate variantele practice posibile. Tratarea exhaustivă este imposibilă, dar rămâne ideea că avem multe variante, pe care trebuie să le valorificăm - mai ales - în procesul instructiv - educativ bilateral, dar şi în afara acestuia.

Variantele concrete prin care se manifestă capacitatea de practicare independentă a exercițiilor fizice sunt multiple: de la banala şi clasica "gimnastică de înviorare", trecând prin jogging-ul de tip occidental sau înotul (dimineața, la prânz sau seara) în piscine ultramoderne şi ajungând - evident - la cele mai interesante şi eficiente jocuri sportive bilaterale (fotbal, baschet etc.) sau sporturi de sezon şi de tip "extrem"!

Ideea pe care trebuie să o reținem, chiar dacă o repetăm, este aceea că specialiştii trebuie să-şi reconsidere prioritățile instructiv-educative şi să aducă pe prim plan formarea - cu multă răbdare şi profesionalism - a capacităţi şi a obişnuinței de practicare sistematică şi independentă a exercițiilor fizice. Ar fi extraordinar şi am intra, inclusiv pe această "dimensiune", în rândul țărilor civilizate!

XII. SISTEMUL FORMELOR DE ORGANIZARE A PRACTICĂRII EXERCIȚIILOR FIZICE

Înainte de a intra în problema propriu-zisă, este necesar să reiau o afirmație din scrierile anterioare: nu trebuie confundat acest sistem al formelor de organizare a practicării exercițiilor fizice cu "formele de exprimare concretă a exercițiilor fizice"! Aceste ultime forme, binecunoscute şi statuate în timp, se exprimă printr-o multitudine de ramuri sau probe sportive din atletism,

gimnastică, jocuri sportive, înot, schi, dansuri, lupte sau alte modalităţi etc. A nu confunda atletismul, gimnastica, jocurile sportive etc., cu formele de organizare prin care se practică exerciţiile fizice este o mare eroare, chiar dacă cei care fac acest lucru s-au "născut" (la Timişoara, Cluj, Iaşi, Constanţa, Craiova etc.) peste noapte ca cei mai importanţi "teoreticieni şi metodişti" în educaţie fizică şi sport.

Formele de organizare a practicării exerciţiilor fizice creează cadrul necesar pentru realizarea obiectivelor educaţiei fizice şi sportului; la fiecare subsistem specific. De aceea, există suficiente diferenţieri, sub aspectele conţinutului, metodologiei, tipologiei, în funcţie de subsistemele respective. Nu poate fi identitate, de exemplu, între formele de organizare specifice educaţiei fizice şi sportive şcolare şi cele specifice în sportul de înaltă performanţă. Ar fi o altă eroare în analiza "problemei"! Aceste forme de organizare s-au diversificat în timp, ca şi obiectivele pe care le "deservesc". Ele trebuie privite, analizate şi abordate practic numai în sistem, ca şi obiectivele la care ne-am referit. Formele respective se completează unele pe altele, se influenţează reciproc, au un nucleu central, au anumite priorităţi spaţio-temporale şi demografice etc., respectând caracteristicile "subsistemului" pe care îl deservesc.

Deoarece prezentul manual se adresează aproape exclusiv profesorilor, consider ca fiind cea mai normală variantă de a fi analizată "schema" formelor de organizare a practicării exerciţiilor fizice de către elevi. Care "schemă"? Cea din cărţile de specialitate (teoretic foarte bună, dar transpusă în practică doar parţial!), sau cea care ar rezulta (deşi este foarte greu să o "descifrăm"!) din noile "Instrucţiuni", "Notificări" sau alte "Ordonanţe" ale MEN? Voi încerca să fac o "combinaţie" între cele două "scheme" şi cer scuze profesorilor de educaţie fizică şi sport pentru unele nereuşite!

Să fim de acord, împreună, că aceste forme de organizare - pentru elevi nu pot fi decât de două feluri/categorii:

a. desfăşurate în "regimul" şcolar (deşi termenul "regim" deranjează!);

b. desfăşurate în timpul liber al elevilor.

Să fim de acord, tot împreună, pentru a înlocui - din motive de logică - termenul de "ore" cu cel de "lecţii" sau "activităţi instructiv-educative".

În consecinţă, s-ar putea prefigura următoarea schemă pentru formele desfăşurate în "regimul şcolar", fără explicaţii ale unor termeni care aparţin "Reformei".

Forme de manifestare în „regimul „ şcolar	
Prevăzute în planul de învăţământ	Neprevăzute în planul de învăţământ
a. prevăzute în planul cadru	
Lecţii de trunchi comun	Momentul de educaţie fizică
Lecţii la decizia şcolii - de extinderi - - opţionale	Recreaţia organizată Gimnastica zilnică Gimnastica compensatorie
b. extracurriculare	
lecţii de pregătire a echipelor competiţionale	Activitatea fizică de înviorare

Schema prezentată, cu multe lipsuri, trebuie foarte puţin analizată, dacă vom reuşi pe "puncte":

1. Deci, există un Plan - Cadru şi un Plan Extracurricular.

2. În planul cadru intră, în primul rând, lecţiile de trunchi comun, adică lecţiile "clasice" de educaţie fizică (reduse, până la o oră sau nici o oră, prin actualele "reglementări" ministeriale!).

În al doilea rând tot în planul-cadre, intră două categorii de forme la decizia şcolii, "ciudate" după opinia personală, care se concretizează în:

• Lecţii pentru/de extinderi, destinate "aprofundării conţinuturilor programei şcolare şi/sau extinderii conţinuturilor trunchiului comun prevăzute în programă cu asterisc" (Notificarea MEN, nr.36635/23.07.1999).

• Lecţii opţionale, destinate "aplicării unei programe diferite de programa pentru trunchiul comun" (Notificarea MEN nr. 36635/23.07.1999).

3. Lecţiile extracurriculare (numite sugestiv, în Notificarea menţionată, deja, de două ori, ca "activităţi de stimulare şi sprijinire a performanţelor şcolare") Bunt destinate pregătirii echipelor reprezentative şcolare în scop competiţional şi

performanţial. Ele nu sunt decât fostele "ore de activităţi sportive" sau "cercuri sportive". Apar, însă unele reluări, dar şi unele noutăţi:

- Conţinutul pregătirii este asemănător antrenamentului sportiv.

- Acordarea for (în norma didactică sau la plata cu ora) depinde de îndeplinirea unor obiective de performanţă avizate de inspectoratele şcolare.

- Activitatea se poate realiza cu clasa sau pe grupe de 10-15 elevi proveniţi din una sau mai multe clase. Pentru fiecare grupă se pot acorda 1-3 ore pe săptămână.

- Programul de pregătire se realizează în afara orarului şcolii.

- Un profesor poate avea maximum două grupe, la ramuri de sport şi sexe diferite.

4. Momentul de educaţie fizică, numit şi "Minutul de educaţie fizică" din cauza duratei, se desfăşoară sau ar trebui să se desfăşoare la alte discipline de învăţământ, când elevii dau semne de oboseală, plictiseală etc. Este condus de cadrul didactic care se află la lecţia respectivă şi cuprinde trei-patru exerciţii cu caracter de "înviorare"! Poate fi prezent şi pe parcursul altor activităţi extraşcolare, cum ar fi cele de tip cultural-artistic, de exemplu. (Am asistat, spuneam studenţilor, la o realizare a acestui "moment de educaţie fizică" de către un profesor Canadian care ţinea la "Sala Palatului" nişte lecţii de "religie şi antitotalitarism". Ce formidabilă părere pozitivă au avut participanţii despre acele momente de educaţie fizică, efectuate pe fond muzical, crezându-1 "inventatorul problemei", din cauză că la noi în ţară există, în majoritatea cazurilor, doar pe hârtie!).

5. Recreaţia organizată, de obicei cea "mare", are un conţinut centrat pe jocuri de mişcare, parcursuri şi trasee aplicative, ştafete etc. Se desfăşoară numai la nivelul ciclului primar de învăţământ, în şcolile care se "respectă", şi este asigurată "îndrumarea" fie de profesorii de educaţie fizică şi sport, fie de învăţătoare sau învăţători, fie de instructori - elevi din clasele gimnaziale.

6. Gimnastică zilnică, introdusă printr-o Hotărâre a Ministerului Învăţământului în 1972 (şi neabrogată!), se mal desfăşoară doar în puţine unităţi şcolare. Se recomandă ca această gimnastică (care nu este de "înviorare" cum au crezut unii) să fie realizată înainte de începerea programului şcolar sau în recreaţia mare (în acest caz, la învăţământul primar ea se suprapune peste "recreaţia organizată", dar nu cred că această suprapunere poate fi o problemă!). Sub aspectul conţinutului, constă în cinci - şase exerciţii fizice analitice făcute simultan cu toţi elevii (dispuşi în curtea şcolii sau în sălile de clasă "radioficate" sau cu dotări specifice emisiei şi recepţiei radio!). Exerciţiile sunt prezentate de un profesor de educaţie fizică sau de un învăţător sau o învăţătoare (de regulă aflat/ă la "serviciu"!) şi - de foarte multe ori - de elevi/instructori din clasele mai

mari. De reținut un element de esență: exercițiile concepute şi exersate trebuie să fie simple şi posibil a fi efectuate numai din poziția stând sau derivate ale acesteia, elevii nefiind în echipament sportiv!

7. Gimnastica compensatorie, care este prezentă la învățământul profesional, cam pe aceeaşi poziție a "gimnasticii zilnice" şi a "momentului de educație fizică" pentru celelalte unități şcolare, se desfăşoară (sau ar trebui să se desfăşoare!) în zilele de practică ale elevilor, după două-trei ore de activitate. Este condusă de profesorul-îndrumător de practică sau de maistrul-instructor.

8. Activitatea fizică de înviorare. Reținem în primul rând denumirea acestei forme de organizare! Clasic ea a fost denumită drept "gimnastică de înviorare", deşi de foarte multe ori la această "gimnastică" se aleargă, se înoată (desigur în piscine şi nu prea în România!), se patinează, se face ciclism etc. Unde este, doar gimnastica? Important este să nu exagerăm; ea se efectuează, indiferent de mijloacele folosite, mai ales în unitățile de învățământ prevăzute cu cămine/internate şi cu "pedagogi" care au, încă, responsabilitate. Să privim realizarea problemei în şcolile cu profil militar şi ne vom lămuri de esență! În rest, sună a "utopie".

Să trecem, cu calm, la a doua categorie a formelor de organizare, desfăşurate în timpul liber al elevilor (să nu mă întrebați cu ce densitate şi nici cu ce eficiență!). Teoretic, dar şi practic, aceste forme pot fi reprezentate în felul următor:

Forme de organizare în timpul liber al elevilor	
Activități de educație fizică şi sport pentru toți	Activități sportive de performanță
Competiționale	Realizate în asociații şi cluburi sportive şcolare
- campionatul şcolii la diferite sporturi - crosuri - cupe - campionate şcolare naționale, etc.	
	Realizate în alte asociații şi cluburi sportive de performanță
Noncompetiționale	
- acțiuni turistice(plimbări, excursii, drumeții, etc.) - serbări sportive - tabere de vacanță cu caracter de inițiere în unele ramuri sau probe sportive - campionatele şcolare naționale, etc.	

Am "depăşit", nu ştiu dacă cu greu, şi categoria a II-a a "formelor de organizare" pentru practicarea exercițiilor fizice de către elevi, fără să fie necesară o analiză în detaliu a acestor forme! Cine nu ştie ce înseamnă plimbarea, crosul,

serbarea sportivă, campionatul şcolar etc.? Este inutilă, cred, întrebarea, deşi poate unele precizări n-ar fi fost de neconsemnat! Sau, cine nu ştie ce diferenţe sunt între asociaţiile şi cluburile sportive şcolare (unde, practic, performanţa este binevenită, dar nerealizabilă, în ideea respectării - în primul rând - a statutului de elev!) şi cel tipic de performanţă (unde, tot practic, performanţa este la fel de binevenită şi realizabilă, în ideea respectării altor statute: militar, poliţist, constructor, minier, marinar, agricultor etc.)

În programa examenelor pentru definitivat, titularizare şi gradul didactic II se solicită şi rezolvarea problemei "de ce lecţia este - în sistem - forma de bază". Răspunsul poate fi dat prin nominalizarea următoarelor argumente:

a. Se desfăşoară, sub aspectele conţinutului şi metodologiei generale, pe baza unei programe oficiale de specialitate.

b. Este condusă de un specialist cu studii superioare corespunzătore (excepţiile, nu puţine ca număr, confirmă regula).

c. Se desfăşoară într-un timp bine precizat de orarul unităţii din care fac parte subiecţii (în învăţământ durata normală este de 50 de minute).

d. Se desfăşoară cu colective de subiecţi/clase de elevi, relativ omogene ca vârstă şi particularităţi.

e. Fiind cuprinsă în planul de învăţământ, este obligatorie atât pentru specialist/profesor, cât şi pentru subiecţi/elevi.

f. Toate celelalte forme de organizare, sau aproape toate, se pot desfăşura numai datorită conţinutului şi efectelor acesteia. În lecţie se învaţă majoritatea deprinderilor şi priceperilor motrice, se însuşesc exerciţii pentru dezvoltarea fizică/corporală, se dezvoltă calităţile motrice, se însuşesc principalele reguli de practicare a exerciţiilor fizice, se însuşesc tehnici de autoorganizare - autoconducere - autoevaluare etc. Toate acestea se transferă în celelalte forme de organizare, existând şi posibilitatea logică ca unele dintre ele să se şi perfecţioneze.

g. În lecţie, fiind condusă de un specialist, pe baza programei, este posibilă respectarea cerinţelor didactice fundamentale pentru orice activitate de acest tip:

- să aibă teme şi obiective precise;
- să folosească cele mai eficiente metode, mijloace şi formaţii de lucru;
- să aibă o dozare corespunzătoare a efortului şi o dinamică a acestuia pe aceeaşi măsură;
- să îmbine optimal instruirea cu educaţia;
- să valorifice la maxim întregul timp alocat, deci să se realizeze o densitate bine corelată cu temele şi obiectivele;
- să formeze deprinderi, individuale şi de grup, pentru autoorganizare - autoconducere - autoevaluare;

- să fie înţeleasă, programată şi realizată ca făcând parte dintr-un ciclu tematic de mai multe lecţii, în care fiecare se sprijină pe cea anterioară şi o pregăteşte pe următoarea.

XIII. LECŢIA DE EDUCAŢIE FIZICA ŞI SPORT

Tipologie

Există mai multe criterii de stabilire a tipurilor de lecţii în educaţie fizică

şi sport. Referindu-ne doar la învăţământ şi cu convingerea că nu putem fi compleţi în problemă, am sistematizat în fetal următor criteriile şi tipologiile respective:

a. După componenta tematică abordată:

a.1. lecţii cu teme din deprinderile şi/sau priceperile motrice;

a.2. lecţii cu teme din calităţile motrice, numite şi lecţii de "pregătire fizică generală", puţin răspândite în educaţia fizică şi sportivă şcolară;

a.3. lecţii mixte, cu teme atât din deprinderile şi/sau priceperile motrice, cât şi din calităţile motrice.

b. După felul deprinderilor şi/sau priceperilor motrice abordate tematic:

b.1. lecţii monosport;

b.2. lecţii bisport;

b.3. lecţii polisport (frecvente - mai ales - în alte ţări, care dispun de "complexe de educaţie fizică şi sportive" la unităţile de învăţământ, atât în aer liber, cât şi în interior).

c. După etapele învăţării deprinderilor şi/ sau priceperilor motrice abordate tematic:

c.1 lecţii de însuşire iniţiere primară;

c.2. lecţii de consolidare;

c.3. lecţii de perfecţionare;

c.4. lecţii de verificare;

c.5. lecţii mixte/combinate (care rezultă din combinarea celor patru etape ale învăţării, luate - cel puţin - câte două: consolidare cu perfecţionare, consolidare cu verificare etc.).

d. După plasamentul în structura anului de învățământ:

d.1. lecții de organizare/ introductive (la început de an şi semestre, în care se sus~in de către elevi şi unele probe de control, constituindu-se pe baza rezultatelor, grupele de nivel valoric);

d.2. lecții curente, săptămânale;

d.3. lecție bilanț (de regulă, ultimele din fiecare semestru; un tip special de lecție bilanț poate fi considerată şi cea "demonstrativă" sau "deschisă", desfăşurată în scop metodic pentru a prezenta colegilor de specialitate nivelul care poate fi atins cu un colectiv de subiecți, dacă se lucrează conform unei planificări realiste.)

e. După locul şi condițiile de desfăşurare:

e.1. lecții în aer liber, condiții atmosferice şi climaterice normale; ,

e.2. lecții în aer liber pe timp friguros;

e.3. lecții în interior, condiții normale (sală de educație fizică şi anexele sau materialele corespunzătoare);

e.4. lecții în interior pe spații improvizate (culoar, coridor, hol, sală de clasă cu bănci etc.) şi pe timp friguros.

f. După numărul de teme abordate:

f.1. lecții cu o temă;

f.2. lecție cu două teme;

f.3. lecții cu trei teme;

f.4. lecții cu patru sau mai multe teme (cele de tip "demonstrativ"!).

Desigur că există - cum am afirmat anterior - şi alte criterii, unele poate chiar semnificative de "tipologizare" a lecției de educație fizică şi sportivă şcolară, dar încă n-au "intrat" în memoria autorului, care aşteaptă sugestii de la colegii specialişti.

Structură

În comparație cu tipologia, această problemă este mint mai analizată şi controversată în literatura de specialitate. De multe ori se exagerează! Structura lecției de educație fizică şi sport este dată de succesiunea unor momente/faze/secvențe/verigi/etape/părți etc., în timpul alocat, toate diferențiate în privința obiectivelor, conținutului, duratei şi metodologiei.

În evoluția sa, lecția de educație fizică şi sport a avut mai multe structuri:

a. lecția pe patru părți: organizare, pregătire, fundamentală şi de încheiere;

b. lecția pe trei părți: pregătitoare, fundamentală şi de încheiere.

a + b ar însemna structura din trecut.

c. lecția pe verigi, specifică etapei actuale şi probabil - celei de perspectivă, dar cu unele reconsiderări! Verigile, în totalitatea lor "teoretică" sunt următoarele:

1. Organizarea colectivului de subiecți.
2. Pregătirea organismului pentru efort ("Încălzirea" generală a organismului);
3. Prelucrarea analitică a aparatului locomotor (numită şi "Influențarea selectivă a aparatului locomotor" sau în surse bibliografice mai vechi - "Optimizarea dezvoltării fizice");
4. Dezvoltarea/educarea sau verificarea calităților motrice viteza sau îndemânarea;
5. Însuşirea/inițierea "primară", consolidarea, perfecționarea sau verificarea deprinderilor şi/sau priceperilor motrice;
6. Dezvoltarea/educarea sau verificarea calităților motrice forța sau rezistența;
7. Revenirea organismului după efort (numită şi "liniştirea" organismului);
8. Aprecieri şi recomandări.

Verigile 4, 5 şi 6 sunt tematice, în această structură actuală a lecției de educație fizică şi sport.

În perspectivă, deci în viitorul imediat, dar şi în cel de lungă durată, pot interveni unele modificări ale structurii, în contextul reconsiderărilor de care am amintit. O precizare, pentru început, este foarte importantă: aceste modificări de structură nu pot rezolva problema eficienței lecției. A "ataca" structura actuală nu este decât o "variantă" (promovată - mar ales de unii inspectori, chiar şi din MEN) de a distrage atenția de la esența problemelor de eficiență! Revenind, putem face următoarele "comentarii":

- Se desprinde posibilitatea ca veriga netematică numărul 3 (care este cea mar contestată, fiindcă cere mint efort pedagogic şi metodic din partea profesorilor) să nu mar fie obligatorie! Când, cum şi de ce? Pentru ca să devină Gh. Cârstea "popular"? Răspunsul este foarte simplu: se poate renunța la această verigă atunci când la colectivul de subiecți există o dezvoltare fizică normală (în raport cu vârsta), armonioasă şi - mar ales - omogenă. Nu am cunoscut, în realitatea educației fizice şcolare pe care o "verific" de trei decenii şi jumătate, asemenea colective de subiecți. Nu există clase de elevi fără "graşi şi slabi", "înalți şi scunzi", "cu atitudini deficiente şi fără atitudini deficiente", "cu deficiențe fizice sau fără deficiențe fizice" etc. Se mar renunță la această verigă numărul 3 şi în lecțiile de educație fizică şi sport desfăşurate în aer liber, pe timp friguros.

- Şi pentru verigile destinate calităţilor motrice poate exista posibilitatea "eliminării" for din structura lecţiei. Când şi de ce? Răspunsul este, de asemenea, uşor de dat. Dacă prin verificările iniţiale se constată un nivel corespunzător notei 10 la o calitate motrică (atenţie: la toate formele de manifestare!), atunci, nu este logic ca această calitate motrică să nu se mai constituie în temă abordată în lecţii? Eu cred că da, fiind tot aşa de convins că în educaţia fizică şi sportivă şcolară din România nu se întâlnesc asemenea situaţii concrete.

- Va mai fi lecţia structurată, în continuare, pe verigi? Cei care au alergie la termenul de "verigi" spun că, obligatoriu, trebuie să trecem la structura pe părţi. Nici unul dintre aceştia nu a demonstrat, cel puţin prin scris, care este deosebirea dintre cele două variante. Cei cu logică, în abordarea problemei, spun că în orice lecţie trebuie parcurse anumite secvenţe temporale. Cum le vom numi? Este o chestiune formală, pentru că orice "parte" este constituită din anumite "bucăţi", pe care - personal - consider că trebuie să le numim tot "verigi" (având în vedere şi semnificaţia semantică!).

- Indiferent unde, când şi cu cine se desfăşoară lecţia de educaţie fizică şi sport, aceasta trebuie să cuprindă "obligatoriu" următoarele secvenţe temporale, pe care eu le voi numi tot verigi, chiar dacă pot îmbolnăvi pe unii "colegi":

a. Organizarea colectivului de elevi sau grupului de subiecţi, în care minimal - la nivelul bunului simţ - trebuie să se realizeze următoarele acţiuni: salutul, anunţarea temelor, observarea echipamentului subiecţilor şi aflarea (prin întrebări) unor abateri de la starea normală de sănătate a acestora.

b. Pregătirea organismului pentru efort, adică "încălzirea generală".

c. Veriga tematică sau verigile tematice, fără de care nici nu ar fi posibilă existenţa unei lecţii.

d. Revenirea organismului după efort, (sau "liniştirea" organismului), dacă efortul a avut valori corespunzătoare ca volum şi intensitate (deci, în practică, pot fi suficiente cazuri în care această verigă, lipseşte din structura lecţiei de educaţie fizică şi sport!).

e. Încheierea "organizată" a lecţiei (poate că nu ar fi lipsit de interes să numim prima verigă "Începerea organizată" a lecţiei!), în care minimal trebuie să se realizeze următoarele acţiuni: câteva aprecieri privind comportamentul subiecţilor în lecţia respectivă, recomandări pentru activitatea viitoare independentă şi salutul.

Aceasta ar fi, după criterii logice, structura minimală a lecţiei de educaţie fizică şi sport, în special pentru învăţământ. Dacă cineva poate demonstra şi argumenta o altă variantă este aşteptat! Orice adăugire, la structura respectivă, este posibilă în funcţie de variabilele concrete de desfăşurare.

Dinamică şi dirijare a efortului

Orie act sau acţiune motrică se efectuează cu consum de energie nervoasă şi musculară. Când acest consum de energie este mai mare apare fenomenul specific de oboseală, care poate fi diminuat sau chiar înlăturat prin odihnă şi alte măsuri adiacente. Relaţia efort - odihnă este fundamentală şi în educaţie fizică şi sport, iar reglarea ei se numeşte dozarea efortului.

Efortul în educaţie fizică şi sport, ca de altfel şi în alte activităţi umane, este determinat de temele şi obiectivele specifice fiecărei teme abordate în lecţie, ceea ce conduce şi la o diferenţiere a celor trei parametrii clasici ai acestui efort: volumul, intensitatea şi complexitatea. De aceea, "operaţia" de planificare a efortului este extrem de dificilă pentru specialişti.

Dinamica efortului în lecţia de educaţie fizică şi sport, confundată - mai ales de studenţi - cu densitatea (fiind ceva "adevăr în confuzie"!), nu este altceva decât "curba" acestuia, "traiectoria" sa în reprezentare grafică conform succesiunii secvenţelor structurale.

Această dinamică a fost stabilită, la modul general, pe baza multor înregistrări concrete. S-au efectuat, în acest scop, multe protocoale de evoluţie a frecvenţei cardiace (FC) şi a frecvenţei respiratorii (FR), prin colaborarea între "Teoria şi metodica educaţiei fizice şi sportului" din actuala ANEFS şi "Fiziologia educaţiei fizice şi sportului" din aceeaşi instituţie. Cele mai multe protocoale s-au făcut pe vremea IEFS-ului Bucureşti!

Constatările cele mai semnificative sunt următoarele, prezentate nu în ordinea importanţei:

- În primele trei verigi, dinamica efortului înregistrează o curbă continuu ascendentă. Se pleacă, în efort, de la valori ale FC în jur de 70-80 pulsaţii pe minut şi ale FR în jur de 16-18 respiraţii pe minut, ajungându-se la aproximativ 120-130 pulsaţii pe minut şi 20-22 respiraţii pe minut. Este vorba - mai ales - de subiecţi elevi aflaţi în vârsta postpubertară. În ultimii ani au fost înregistrate pe parcursul şi la sfârşitul verigii numărul 3 şi unele valori ale FC şi FR mai mici decât cele din veriga numărul 2, dar înregistrările respective nu sunt semnificative; cel puţin prin prisma numărului de protocoale realizate.

- În veriga tematică sau verigile tematice (deci, totul depinde de numărul temelor abordate!), curba efortului înregistrează, de regulă, un "platou", adică o relativă stabilitate, în funcţie de obiectivele operaţionale şi - normal - de metodologia folosită. În general se înregistrează "creşteri/depăşiri" atunci când se dezvoltă/educă calităţile motrice sau se consolidează sau se perfecţionează deprinderile şi/sau priceperile motrice, mai ales când se folosesc jocurile sportive bilaterale, unele jocuri de mişcare/dinamice, parcursurile sau traseele aplicative şi ştafetele. Toate cu o condiţie: să fie efectuate sub formă de întrecere.

- În ultimele două verigi se înregistrează, normal, o scădere/coborâre a curbei efortului. De reținut că aproape niciodată, chiar şi în lecțiile slabe sub aspectul efortului, nu se revine la valorile FC şi FR de la începutul lecției.

Conform celor trei categoric de constatări, specialiştii au făcut - în scopul de a fi cât mai "sugestivi" - o reprezentare clasică a curbei efortului în lecția de educație fizică şi sport, pe care - personal - o admit, dar o şi interpretez critic.

Această reprezentare are următoarea formă:

Curba este o reprezentare mai mult "simbolică" şi bine realizată tehnic mai ales în cartea de "Metodica educației fizice şcolare" a reputaților specialişti ,autori Gh. Mitra şi Alexandru Mogoş.

• Am zis că reprezentarea este mai mult simbolică, fiindcă "oscilațiile" în sus sau în jos - din "platou" (reprezentat prin - - - în grafice) trebuie să corespundă, logic, numărului de teme abordate şi specificului obiectivelor operaționale. De aceea, încerc să ofer câteva modele "teoretice" privind reprezentarea grafică a dinamicii efortului în lecția cu trei teme, doar prin prisma valorilor FC. Este vorba de următoarele cinci posibilități:

- două creşteri şi o descreştere
- o creştere şi două descreşteri
- două descreşteri şi o creştere
- trei creşteri
- trei descreşteri.

Dirijarea efortului în lecția de educație fizică şi sport, care determină . de fapt - şi dinamica aceluiaşi efort, este dependentă exclusiv de conducătorul

procesului instructiv-educativ. Există două principale modalităţi de dirijare a efortului în lecţie sau în alte forme de organizare a practicării exerciţiilor fizice:

a. Dirijarea anticipată, realizată prin documente de planificare elaborate de către specialist pe diferite perioade de timp; sigur, această dirijare anticipată este mult mai exactă pentru planurile de lecţii sau pentru planurile altor activităţi curente şi concrete.

b. Dirijarea concretă, realizată în lecţii sau în alte activităţi curente, în funcţie de reacţia subiecţilor la efortul specific; această reacţie este apreciată de către specialist după următoarele principale elemente: coloritul pielii, transpiraţia subiecţilor, respiraţia subiecţilor, gradul de coordonare a mişcărilor, precizia în efectuarea actelor şi acţiunilor motrice, atenţia etc. În această modalitate, dacă reacţia la efort a subiecţilor impune, trebuie să se facă modificări faţă de dirijarea anticipată, cel puţin sub aspectele duratei pauzelor între repetări şi a naturii acestora (mai mari, mai mici, active, pasive etc.)

Densitate

Este indicatorul numărul 1 în stabilirea calităţii unei lecţii sau a altei activităţi concrete. Ea se referă la cantitatea şi calitatea efortului fizic, în funcţie de componenta temporală. Ea se poate observa, de pe "margine", de către specialişti cu experienţă în "observaţie" (cum sunt unii inspectori sau metodişti), dar - atenţie - nu poate fi analizată decât numai pe bază de înregistrări concrete. Şi dacă se lucrează cu grupuri de subiecţi, ca în educaţia fizică şi sportivă şcolară, atunci este corect ca înregistrările să se facă simultan pe mai mul;ti subiecţi (slabi, graşi, înalţi, scunzi, motrici, amotrici, băieţi, fete etc.) şi să se interpreteze prim cel puţin, media aritmetică. Cine face aşa ceva? Nimeni, în mod curent! Se poate realiza în cazurile de cercetare ştiinţifică, ori inspectorii sau metodiştii nu au cu ei "echipe" de cercetători ştiinţifici. Oricum, aşa cum am mai afirmat în alte publicaţii, este o mare greşeală să se afirme că profesorul, care conduce lecţiile şi, vrea să-şi elaboreze o lucrare metodico-ştiinţifică pentru obţinerea gradului didactic I, poate să înregistreze şi densitatea lecţiilor respective!

"Teoria şi metodica educaţiei fizice şi sportului" de la ANEFS Bucureşti, prin sinteza atentă a informaţiilor bibliografice de specialitate, prezintă următoarele tipuri de densitate şi criteriile corespunzătoare:

A. Volumul efortului fizic raportat la durata programată a lecţiei, în cazul analizei noastre, determină următoarele două tipuri de densitate:

A.1. Densitatea motrică (Dm), reprezentată de cât lucrează efectiv subiectul înregistrat în timpul alocat lecţiei, adică - mai concret - cât timp acesta efectuează exerciţii fizice (inclusiv durata pauzelor active între repetări).

Această densitate, care are o relativă prioritate față de celelalte tipuri, se calculează după următoarea formulă logică:

Dm =Timpul efectiv de lucru al subiectului înregistrat / Durata programată a lecției X 100

Se face înmulțirea cu 100 pentru că aşa se obişnuieşte ca, statistic, totul să se calculeze procentual!

În lecțiile de educație fizică şi sport, indiferent de tipologia lor, aşa cum am afirmat şi anterior, predomină densitatea motrică. Evident că acest tip de densitate are valori mai mari în lecțiile în care se consolidează sau se perfecționează deprinderile şi/sau priceperile motrice, față . de lecțiile de "inițiere primară" în aceste deprinderi şi/sau priceperi motrice. Specialiştii-cercetători apreciază că o densitate motrică bună trebuie să fie în jur de 60%. Eu zic că depinde mult şi de obiectivele operaționale din lecție!

A.2. Densitatea pedagogică (Dp), reprezentată de timpul cât este angrenat activ subiectul înregistrat la acțiunile didactice, metodice sau organizatorice din lecție (explicații, demonstrații, corectări ale greşelilor de exersare, marcarea unor trasee/parcursuri, aducerea sau "ducerea" unor materiale sportive etc.

Deci, densitatea pedagogică nu se referă - aşa cum afirmă multe publicații - la ce face şi cât face profesorul în scopuri didactice, metodice şi organizatorice. Este o înțelegere greşită a problemei! Nu este înregistrat profesorul. Dacă, de exemplu, profesorul explică sau demonstrează o acțiune motrică, iar subiectul înregistrat nu ascultă explicația şi nu urmăreşte demonstrația, din diferite motive - poate unele întemeiate, cum ar fi faptul că este în altă "grupă" şi nu în cea pentru care se explică sau "se demonstrează!", timpul respectiv nu intră în densitatea pedagogică, deşi el nu este irosit de profesor. Din punct de vedere al "înregistrării", acesta este un timp "mort", deşi are destinație didactică şi metodică pentru alți subiecți. În densitatea pedagogică intră şi durata pauzelor pasive necesare între repetările efectuate de subiectul înregistrat.

Formula, logică, de calcul a densității pedagogice, tot procentual, este următoarea:

Dp= Timpul în care subiectul înregistrat participă activ la măsurile didactice, metodice şi organizatorice / Durata programată a lecției x 100

Valoarea densității pedagogice este, evident, mai mare în lecțiile care au obiective operaționale de "însuşire primară"/de "inițiere primară" am deprinderile şi priceperile motrice (când, logic, se fac multe explicații şi demonstrații, se corectează mult greşelile tipice de exersare etc.).

Teoretic, suma între densitatea motrică şi cea pedagogică ar trebui să fie de 100%. Practic, nu se poate aşa ceva, mai ales când se lucrează cu grupuri de

subiecţi şi apar - în consecinţă - mulţi timpi "morţi", mai ales în condiţii de dotare materială necorespunzătoare (cum este în şcolile româneşti).

B. Intensitatea şi complexitatea efortului fizic determină un al treilea tip de densitate a lecţiei de educaţie fizică şi sport.

Este vorba despre densitatea funcţională, cea pe care studenţii (dar nu numai ei!) o confundă cu dinamica efortului fizic în lecţii sau alte activităţi concrete (şi - aşa cum am mai afirmat - "confuzia are şi multe elemente adevărate").

După cum rezultă şi din denumire, acest tip de densitate este dat de evoluţia marilor funcţii ale organismului pe parcursul lecţiei. Această evoluţie, în practică, se apreciază prin valorile frecvenţei cardiace (FC) şi - mai rar - ale frecventei respiratorii (FR), luate la începutul lecţiei şi pe parcursul acesteia (inclusiv la sfârşit). Evident că aceste valori, pentru a determina acest tip de densitate, se iau tot pe subiectul sau subiecţii înregistraţi. Fiindcă, profesorii buni înregistrează pulsul (FC) elevilor - prin sondaj - şi în alte ocazii curente, neexperimentare sau neconstatative, pentru a vedea reacţia subiecţilor la efort şi a lua măsurile care se cuvin. Acest fapt, demn de apreciat nu numai la inspecţiile speciale, dă o notă "ştiinţifică" de desfăşurare a lecţiilor. Evoluţia valorilor FC şi FR, pe parcursul unei lecţii, ne oferă - de fapt - curba efortului sau dinamica acestuia în lecţia respectivă. De aici şi confuziile ("parţiale") de care aminteam.

Toate cele trei tipuri de densitate (A1, A2 şi B) se înregistrează numai pe bază de "protocol" special. Cine afirmă, în urma asistenţei la o lecţie, că densitatea acesteia a fost slabă, bună sau foarte bună, fără "protocol" de înregistrare specială face o mare greşeală metodică! Protocolul de densitate nu trebuie confundat cu planul de lecţie. Confuzia este posibilă şi frecventă şi datorită unor "rubrici" asemănătoare.

Pentru a nu face confuzia respectivă trebuie să fie înţelese două fapte distincte:

a. protocolul de densitate se realizează, de către altcineva, în timp ce se desfăşoară lecţia;

b. planul de lecţie este realizat de specialist înainte de desfăşurarea acesteia.

Protocolul clasic de densitate, folosit în cercetările ştiinţifice, a avut şi are următoarea formă:

Protocol de densitate

Unitatea :.......................................	Teme şi obiective:
Efectiv prezent (M....... F.......)	1…………………
Subiecţi ....:....	2…………………
Data.	3…………………
Locul de desfăşurare: ....(.../...m)	
Conducătorul lecţiei:	

Subiectul înregistrat: ....

Verigi	Ora	Conținut	Dozare				Pauză		Formații De lucru	F.C. F.R.	Obs
			durată	distanță	Nr.rep	tempo	activă	pasivă			

Iată care este propunerea pe care o fac pentru un protocol de densitate realizat în cazul asistentelor obişnuite la lecții conduse de colegi, deci nu în: scop de cercetare ştiințifică:

Protocol de densitate

Unitatea :.......................................
Subiecți ....
Efectiv prezent (M....... F.......)
Data. ....
Locul de desfăşurare: ....
.... (.../...m)
Conducătorul lecției: ....
Subiectul înregistrat: .....:..............

Teme şi obiective:
1…………………
2…………………
3…………………

Verigi	Oră	Activitatea sau Nonactivitatea elevului	Durata	F.C. F.R.	Alte consemnări

În urma acestui ultim model de protocol ne interesează să putem calcula densitatea motrică şi densitatea pedagogică, precum şi să reprezentăm densitatea funcțională. Alte date sunt - practic - inutile! Acest tip/model de protocol îl recomand, mai ales, pentru practica pedagogică a studenților.

Pentru a încheia rândurile privind această importantă problemă a densității lecției de educație fizică şi sport, trebuie să prezint - tot în sinteză - cauzele care determină valoarea slabă a acestei densități. Măsurile de îmbunătățire a densității nu sunt altceva decât "replici" la cauze şi - ca atare - ele nu merită a fi prezentate în mod special. Cauzele sunt de trei categoric:

a. Cauze organizatorice principale:

a.1. Alegerea unor formații de lucru şi - mai ales - a unor modalități concrete de exersare neadecvate.

a.2. Neamenajarea din timp a locului de desfăşurare, inclusiv a instalațiilor specifice existente.

a.3. Nepregătirea din timp a materialelor didactice necesare în lecție.

b. Cauze metodice principale:

b.1. Explicații (sau alte procedee metodice verbale) prea lungi şi - mai ales - neclare, fără "dicție"!

b.2. Demonstrații neconvingătoare sau, de ce nu, materiale iconografice /intuitive neconvingătoare.

b.3. Succesiune necorespunzătoare a mijloacelor folosite.

c. Cauze de altă natură:

c.1. Lipsa planului de lecție.

c.2. Lipsa atractivității mijloacelor folosite.

c.3. Starea participativă negativă a subiectului înregistrat etc.

Conținut, structură şi desfăşurare în condiții speciale

Dotarea materială pentru educația fizică şi sportul din România este extrem de variată. Există unități, puține ca număr mai ales în învățământ, care dispun de condiții forate bune pentru practicarea exercițiilor fizice, indiferent de anotimp şi starea atmosferică. În acelaşi timp, există foarte multe unități/şcoli care nu dispun de condiții corespunzătoare pentru desfăşurarea educației fizice şi sportului, mai ales în sezonul rece. Ca să nu amintim de unitățile şcolare care nu dispun de nici un fel de condiții, indiferent de sezon. Referirile care urmează vizează sezonul rece şi situațiile necorespunzătoare ca dotare materială. În asemenea cazuri, educația fizică şi sportul se pot şi trebuie desfăşurate în cele două variante posibile: în aer liber sau în interior, dar cu următoarele principale particularități de conținut, structură şi desfăşurare:

a. **Particularități ale lecției desfăşurate în aer liber, pe timp friguros (sezon rece).**

Sunt incontestabile avantajele lecțiilor de educație fizică şi sport desfăşurate în aer liber/afară, față de cele desfăşurate în interior, indiferent de sezon, prin prisma efectelor asupra organismului subiecților. Aceste avantaje au fost evidențiate prin numeroase cercetări științifice de tip constatativ şi experimental. Pentru ca efectele asupra organismului subiecților să fie favorabile, mediul ambient trebuie să fie corespunzător din toate punctele de vedere, unele dintre acestea fiind valabile şi pentru sezonul cald. De aceea, pe timp friguros (sezon

rece), lecțiile de educație fizică şi sport se pot desfăşura în aer liber/afară, numai dacă sunt îndeplinite următoarele condiții:

- temperatura aerului să nu fie mai mare de minus 10 grade (deci minus 12 grade, minus 15 grade etc.);
- să nu fie precipitații puternice (ploaie sau - mai ales - ninsoare);
- să nu fie vânt puternic, admițându-se o viteză a acestuia doar până la 5 m/s;
- umiditatea aerului să fie cuprinsă între 35-65%;
- să nu existe nebulozitate şi poluare a aerului.

Pentru desfăşurarea acestor lecții, cu eficiența optimă scontată, trebuie neapărat să fie realizată o pregătire treptată a subiecților/elevilor în asemenea condiții şi să se dispună de un echipament adecvat.

Lecțiile în aer liber, pe timp friguros, pot aborda teme din toate calitățile motrice, mai puțin viteza de deplasare, dacă afară este zăpadă - de exemplu - şi forțe segmentară (locală) în regim de rezistență. De asemenea, pot fi teme din deprinderile şi/sau priceperile motrice (inclusiv din schi, patinaj pe gheață, same etc., dacă Bunt condiții concrete prielnice), cu recomandarea expresă ca acestea să se consolideze sau să se perfecționeze. Nici verificarea nivelului calităților motrice sau a însuşirii deprinderilor şi/sau priceperilor motrice nu se recomandă în asemenea condiții. În consecință, temele abordate şi obiectivele operaționale corespunzătoare nu trebuie să solicite, aproape deloc, folosirea metodelor şi procedeelor metodice verbale şi intuitive de predare/instruire. Folosirea acestora, într-o pondere mică, este nesemnificativă pentru îndeplinirea scopurilor propuse, în contextul predominării exersării de către subiecți.

Există o variabilitate a duratei unor verigi ale lecției de educație fizică şi sport, desfăşurată în asemenea condiții. De exemplu, "Organizarea colectivului de subiecți/elevi", ca primă verigă obligatorie, trebuie să fie foarte scurtă (sub 30 de secunde) sau să se efectueze - tot "scurt" - în spațiul din interior unde se "echipează" subiecții (clasă sau - chiar - culoar). ``Pregătirea organismului pentru efort" ("Încălzirea!"), ca a doua verigă obligatorie, trebuie să aibă o durată mai mare (aproximativ 7-8 minute), având în vedere temperatura mediului ambient. De asemenea, această verigă trebuie să fie deosebit de dinamică. "Prelucrarea analitică/Influențarea selectivă" a aparatului locomotor nu se mai constituie în verigă de sine stătătoare. Unele obiective specifice acestei verigi se realizează - evident - doar parțial - pe parcursul verigii numărul 2 ("Pregătirea organismului pentru efort") sau în alte verigi (cu grupaje de două-trei exerciții). "Aprecierile şi recomandările" din finalul lecției, în asemenea condiții, trebuie să fie extrem de scurte sau să se realizeze - tot succint - în spațiul din interior unde s-au echipat subiecții.

b. Particularități ale lecției desfăşurată în spații improvizate din interior, pe timp friguros (sezon rece)

Aceste spații improvizate vizează două variante:

- culoare, coridoare sau holuri;

- săli de clase cu bănci sau săli de festivități.

Personal, nu pot opta pentru aceste variante de desfăşurare a educației fizice şi sportive şcolare, dar în multe situații ele sunt inevitabile. La fel cum nu am fost de acord cu specialiştii care au scris cărți pe această problemă şi care au convins factorii de decizie că educația fizică se poate face, mai ales în şcoli, şi iară să existe - mai ales - săli speciale. Cele două variante, menționate anterior, reprezintă alternativele valabile pentru situațiile în care pe timp friguros (deci în sezonul rece) nu pot fi desfăşurate sau nu recomandăm să se desfăşoare lecțiile în aer liber. În scopul realizării obiectivelor propuse, care vizează şi o eficiență corespunzătoare, trebuie să fie respectate următoarele "cerințe minimale":

- Culoarul, coridorul sau holul - unde se desfăşoară lecția - să fie "izolate", în sensul de a nu avea legătură cu alte spații sau săli în care se desfăşoară alte activități didactice, cu alți subiecți.

- Spațiul ales trebuie să fie situat la parter sau la subsol, în cazul clădirilor cu etaje, pentru a nu deranja activitățile din spațiile subetajate.

- Spațiile improvizate respective trebuie să aibă, totuşi, dimensiuni rezonabile pentru practicarea exercițiilor fizice cu grupuri de subiecți care depăşesc, de regulă, numărul de 20.

- Sunt necesare unele măsuri de ordin igienic: aerisirea spațiului respectiv; aranjarea şi ştergerea de praf a "mobilierului"; echipament corespunzător al subiecților/elevilor etc. Unele măsuri igienico-organizatorice, propuse în publicații de prin anii 70, sunt total utopice: înainte de lecție să se dea băncile la o parte să se etajeze, să se pună linoleum pe jos sau covoare etc. Apoi, la lecția următoare, trebuia să fie schimbat spațiul şi reluate acțiunile, cu precizarea că - după lecție - "demersul" trebuia inversat (deci, puse băncile la locul lor, scos lioleum-ul etc.) Aceste măsuri, frumos descrise în cărțile amintite, au fost valabile şi mai sunt încă pentru situații de excepție: lecții "deschise", lecții pentru preinspecțiile sau inspecțiile de obținere a gradelor didactice etc.

- Nu se recomandă folosirea mobilierului din spațiile alese, mai ales din sălile de clasă, pentru practicarea unor exerciții fizice. Ar fi o "deturnare" a scopurilor pentru care există mobilierul respectiv: tabla este pentru scris şi socotit; catedra este "locul" profesorului; băncile sunt pentru ca elevii să scrie, să citească, să asculte pe profesori etc. De asemenea, modalitatea folosită ar fi a important argument pentru elevi ca să continue practicarea exercițiilor fizice rostogolirea pe catedră, aruncări cu obiecte în tablă, sărituri pe şi de pe bănci :c.) şi în absența

cadrelor didactice, mai ales în recreații. Ei se vor justifica, dacă este cazul şi dacă bunul simț corespunde, în fața directorului, inspectorului, dirigintelui, profesorului de serviciu etc., că "aşa ne-a învățat profesorul sau profesoara de educație fizică şi sport"!

În lecțiile din spațiile improvizate în interiorul şcolii, în general, se pot aborda teme din calitățile motrice (mai puțin viteza de deplasarea şi rezistența de tip aerob) şi din unele deprinderi şi/sau priceperi motrice (mai ales utilitar aplicative, din gimnastica acrobatică şi ritmică, din unele sărituri cu sprijin specifice tot gimnasticii sau chiar din jocurile sportive - cum ar pasele sau chiar driblingul etc.)

Important este să reținem, în concluzie, că asemenea lecții nu sunt de acceptat în şcoli, dar condițiile materiale şi atmosferice le "recomandă" (decât nimic, mai bine aşa, în "spații improvizate"!). Ceea ce era de "demonstrat" s-a demonstrat.

XIV. JOCURILE DE MIŞCARE ÎN EDUCAȚIE FIZICĂ ŞI SPORT

Se mai numesc, în multe lucrări de specialitate, şi " jocuri dinamice". Denumirea jocuri de mişcare" nu mi se pare cea mai potrivită, fiindcă orice joc, în domeniul nostru, inclusiv de tip "sportiv", este - în fond - de "mişcare". Sunt jocuri sportive, de exemplu, "antimişcare" sau de "nemişcare"? Dar să lăsăm terminologia aşa cum este ea acum, probabil şi din cauza traducerilor şi să trecem la problemele de fond.

Jocurile, în general, sunt activități de tip ludic, cu implicații deosebite asupra dezvoltării personalității executanților din mai multe puncte de vedere, inclusiv din cel al contribuției pe planul integrării sociale. Ele sunt activități totale, atractive, spontane, libere, naturale şi dezinteresate. Au, de asemenea, şi valențe recreative şi compensatorii. De aceea, sunt foarte mult folosite şi în formele organizatorice din timpul liber al diferitelor categoric de subiecți. Referirile din prezentul Manual vizează, mai ales, importanța şi conținutul jocurilor de mişcare în formele de organizare a practicării exercițiilor fizice în "regimul şcolar".

Fiindcă am revenit la " jocurile de mişcare", trebuie să prezint principala clasificare a jocurilor în domeniul nostru:

- jocuri de mişcare (sau dinamice);
- jocuri pregătitoare pentru jocurile sportive;
- jocuri sportive.

Desigur, clasificarea prezentată poate fi şi comentată, deoarece - de exemplu - foarte multe jocuri de mişcare pot fi şi pregătitoare pentru jocurile sportive, ca să nu mai comentăm ideea expusă în anterior, că atât jocurile pregătitoare pentru jocurile sportive, cât şi jocurile sportive, sunt de "mişcare" pentru ființa umană.

Sunt şi alte clasificări ale jocurilor, în general şi ale celor de mişcare în special, dintre care am selecționat doar pe unele, convins fiind că nu am epuizat criteriile şi nici că toate aceste clasificări sunt funcționale pentru educație fizică şi sport.

Este vorba despre următoarele *clasificări:*

a) După **participarea marilor funcții ale organismului:**

- jocuri de explorare - experimentare;
- jocuri simbolice;
- jocuri cu reguli (inclusiv cele care se adresează prioritar motricității).

b) După **modul de organizare a participanților**:
- jocuri cu împărțire pe echipe sau grape;
- jocuri fără împărțire pe echipe sau grupe (jocuri "frontale").

c) După **locul în care se efectuează**:
- jocuri în aer liber/ afară;
- jocuri în interior (sală sau alte spații).

d) După **"mediul" în care se desfăşoară**:
- jocuri pe suprafață uscată (teren, sală etc.);
- jocuri pe zăpadă;
- jocuri pe gheață;
- jocuri în apă;
- jocuri în aer.

e) După **zona geografică în care se desfăşoară**:
- jocuri la mare;
- jocuri la munte.

(Această clasificare, după opinia personală, implică aproape toate celelalte clasificări anterioare, ca şi clasificarea care urmează).

f) După **cadrul "organizatoric" în care se efectuează**:
- jocuri în lecție;
- jocuri în "recreația organizată";
- jocuri în tabere;
- jocuri în stațiuni balneo-climaterice şi de odihnă;
- jocuri în activitatea independentă.

g) După **materialele folosite:**
- jocuri cu obiecte;
- jocuri fără obiecte.

h) După **obiectivele instructiv-educative vizate**:
- jocuri pentru educarea şi captarea atenției;
- jocuri pentru dezvoltarea/educarea calităților motrice;
- jocuri pentru însuşirea (mai ales "consolidare şi perfecționare") deprinderilor şi priceperilor motrice; pot fi şi jocuri pentru verificarea însuşirii deprinderilor şi priceperilor motrice.

Despre jocuri, în general, dar şi despre jocurile de mişcare, în special, s-a scris destul de mult. Unele dintre aceste scrieri nu sunt de calitate, cel puțin din punct de vedere "universitar". De ce să descriem - ca şi în Manualul de față! -

conținutul şi toate regulile de desfăşurare a jocurilor de mişcare clasice? Sunt absolvenți ai studiilor superioare care să nu cunoască jocurile: "Buchețelele"; "Al treilea fuge"; "Crabii şi crevetii"; "Colțurile colorate"; "Semănatul şi culesul cartofilor"; "Mingea prin tunel"; "Mingea pe pod"; "Mingea la căpitan" etc.? Eu cred că nu poate exista o asemenea situație. Trebuie să prezentăm, în acest Manual, regulile de organizare, metodice, materiale, de evaluare etc. ale acestor jocuri? Cred, şi de această dată, că nu este cazul! Cine nu ştie aceste reguli nu are ce să "caute" în învățământ, demonstrând că a obținut licența pe căi ilicite!

Trebuie să reiau totuşi, unele probleme interesante pe această temă:

- pregătirea materialelor pentru jocuri, ca şi "recuperarea" lor, se recomandă a aparține subiecților/elevilor;
- "marcarea" spațiului de lucru, de desfăşurare a jocurilor de mişcare se poate face tot de către subiecți/elevi;
- formarea "echipelor" sau "grupelor" necesare se realizează, pe bază de autonomie "dirijată", tot de către subiecți/elevi prin procedee clasice!;
- echipele sau grupele trebuie să aibă valoare aproximativ egală, pentru a fi competitive! ; rolul de "dirijor" revine profesorului;
- majoritatea jocurilor trebuie să beneficieze şi de un "arbitraj" din partea colegilor - participanți; se recomandă, ca în timpul desfăşurării jocurilor, să se acorde penalizări (mai ales sub formă de puncte) şi să fie evitate eliminările;
- dozarea efortului în jocurile de mişcare trebuie să fie în strictă concordanță, mai ales, cu veriga lecției în care se folosesc şi cu obiectivele operaționale pe care le îndeplinesc; această dozare este dependentă însă, şi de alte variabile:
  - volumul, intensitatea şi complexitatea efortului fizic implicat;
  - numărul participanților, dimensiunile spațiului de joc, volumul şi calitatea materialelor folosite;
  - formațiile de lucru folosite şi modalitățile concrete de exersare;.

Locul şi rolul acestor jocuri de mişcare în lecția de educație fizică şi sportivă şcolară sunt bine precizate şi cunoscute. Exceptând ultima verigă a lecției ("Aprecieri şi recomandări"), se poate afirma, fără a fi posibile contraargumente logice, că jocurile de mişcare pot fi folosite în toate celelalte verigi "obligatorii" (fiindcă, altfel, se adaugă şi veriga a treia ("Influențarea selectivă a aparatului locomotor").

În prima verigă a lecției ("Organizarea colectivului de subiecți") se recomandă, atunci când este cazul, folosirea unor jocuri pentru captarea şi educarea atenției, bine alese şi donate; câteva dintre cele mai frecvente şi eficiente jocuri folosite în acest sens: "Colțurile colorate", "Dialog ritmat",

"Reacție inversă comenzii" (cunoscut, din cauza traducerii greşite, sub denumirea "Comanda inversă"!) etc.

În veriga a doua din lecție ("Pregătirea organismului pentru efort") este bine să se folosească jocuri de mişcare cunoscute, atractive şi cu posibilitatea de a angrena frontal în exersare pe toți subiecții; de aceea, nu se recomandă folosirea unor jocuri sub formă de:

- ştafetă (ca, de exemplu, "Cursa pe numere" sau "Semănatul şi culesul cartofilor") sau bazate pe trasee/parcursuri aplicative.

Câteva exemple dintre cele mai frecvente şi eficiente jocuri folosite: "Buchețelele", "Leapşa" (în multiplele sale variante), "Pescarul şi plasa", "Şarpele îşi prinde coada", "Schimbă liniile" etc.

În verigile tematice se pot folosi eficient jocurile de mişcare pentru realizarea următoarelor obiective operaționale:

- dezvoltarea/educarea calităților motrice;
- consolidarea sau perfecționarea deprinderilor şi/sau priceperilor motrice de bază şi utilitar - aplicative (mai ales, la clase mai mici).

Iată câteva exemple de jocuri folosite frecvent în această verigă tematică sau în aceste verigi tematice: "Cursa pe numere", "Crabii şi crevetții", "Al treilea fuge", "Lupta cocoşilor", "Tunelul", "Mingea lup", "Vânătorii şi vulpile", "Mingea pe sub pod", "Mingea pe pod", "Mingea la căpitan", "Fereşte picioarele" (sau "Cercul zburător"), "Îmbracă şi dezbracă cercul", "Din cerc în cerc", "Semănatul şi culesul cartofilor", "Statuile" etc.

În penultima verigă ("Revenirea organismului după efort") se recomandă, de către specialişti, folosirea unor jocuri cu caracter liniştitor, adresate în special funcției respiratorii; câteva exemple de asemenea jocuri de mişcare: "Fulgul săltăreț", "Umbra", "Balonaşele plesnesc" etc.

XV. EVIDENTA ÎN EDUCAȚIE FIZICĂ ŞI SPORT

Este o activitate a specialiştilor, relativ simplă, care stă la baza unei planificări corecte şi eficiente. Conținutul său se concretizează în consemnarea sau înregistrarea rezultatelor din activitatea planificată sau a altor aspecte care o preced, o însoțesc sau o urmează. Modalitatea cea mai răspândită şi clasică de consemnare sau înregistrare este cea scrisă. Nu sunt de neglijat, mai ales în ultimii ani, modalitățile de înregistrare tip audio sau - mal ales - video, considerate moderne.

Evidența în educație fizică şi sport, deşi s-a complicat recent prin introducerea "Fişei individuale", conform prevederilor Reformei pe planul evaluării, îşi îndeplineşte rolul său de cel mai bun "aliat" al unei planificări corecte şi eficiente numai dacă corespunde următoarelor două *condiții:*

a) să fie obiectivă (deci, adevărată, reală, corectă etc.);

b) să fie realizată la timp, condiție care implică consecvență şi sistematizare, organizare şi control, răbdare şi viziune optimistă privind valorificarea în perspectivă a fiecărui element din "banca" de date.

În educația fizică şi sportivă şcolară, mai ales, s-au statuat, în timp, următoarele trei forme de evidență:

1) Evidența preliminară. care este formată din toate datele prealabile necesare elaborării oricărui document de planificare: numărul total al subiecților şi distribuirea pe sexe (masculin şi feminin), vârsta subiecților şi starea for de sănătate (rezultată prin controlul medical efectuat înainte de începerea activității), nivelul de pregătire intelectuală a grupului de subiecți/elevi (note sau rezultate la unele teste specifice), nivelul de dezvoltare a calităților motrice şi de însuşire a deprinderilor şi priceperilor motrice (obținut prin trecerea de către subiecți/elevi a unor probe speciale de control, în primele zile de desfăşurare a activității, evidența bilanț şi documentele de planificare din anul de învățământ anterior etc.

2) Evidența curentă formată din toate datele concrete care însoțesc activitatea de educație fizică şi sportivă şcolară: absenții şi prezenții; scutiții. medical de zi sau pe anumite perioade de timp din semestrul respectiv; rezultatele la probele de control programate pe parcursul semestrelor; notele

curente - zilnice şi cele periodice de la probele de control programate; rezultatele la acțiunile competițional - sportive interne, locale, zonale şi naționale; consemnările curente din fiecare lecție sau din alte forme de organizare a practicării exercițiilor fizice de către elevi etc.

3) Evidența bilanț care cuprinde evaluarea pregătirii subiecților/elevilor la sfârşit de semestre şi - implicit - la sfârşit de an de învățământ (prin note sau calificative), precum şi o caracterizare a grupului/clasei în ceea ce priveşte nivelul de însuşire a conținutului programei de specialitate. Trebuie menționat faptul că întotdeauna evidența bilanț din anul de învățământ curent se transformă, obligatoriu, în element al evidenței preliminare pentru anul de învățământ următor.

Tot în timp, la nivelul educației fizice şi sportive şcolare, s-au statornicit două principale documente de evidență:

1. Catalogul valabil şi pentru celelalte discipline din planul de învățământ. El este - de fapt - principalul document oficial de evidență, în care se consemnează notele şi absențele elevilor. Nu trebuie să ne "necăjească" plasamentul prea pe "extrema stângă", deci spre "coadă", a educației fizice în acest catalog. Important este ca această importantă disciplină de învățământ să rămână "titular" permanent în "formația" disciplinelor de învățământ din orice unitate şcolară românească!

2. Caietul profesorului, neîntâlnit la celelalte discipline de învățământ decât ca excepție care confirmă regula. Caietul profesorului de educație fizică şi sportivă şcolară, prezent în peste 80% de cazuri, cuprinde toate datele preliminare, curente şi bilanț. Din acest caret se "decontează" în catalog doar notele şi absențele elevilor ("decontarea" trebuie să fie făcută ritmic şi trebuie să fie corectă!). Conținutul şi forma caietului aparțin fiecărui profesor, existând doar câteva județe care experimentează folosirea unor caiete unitare din punct de vedere al conținutului şi mai ales al formei. Cândva, prin anii 1970, asemenea experimente s-au desfăşurat chiar la nivel național, dar fără succese semnificative. Indiferent de formă, important este ca orice caiet al profesorului de educație fizică şi sport să fie funcțional, adică să se poată valorifica cu rapiditate orice categorie sau tip de date solicitate!

În locul "caietului", mulți profesori preferă alte documente "parțiale", care prin însumare ar forma tot acelaşi caiet. Cred că nu este o preferință greşită! Este vorba de registre. dosare. tabele sau fişe toate evident cu un conținut tematic bine precizat. Forma acestor documente o decide fiecare profesor. Importantă este, în multe situații statistice, corelarea acestor date, asamblarea lor, mai ales când există suficient de multe registre, dosare, tabela , fişe.

Evidența la educație fizică şi sport, mai ales în învățământ, nu este o activitate grea, dar este foarte importantă. Orice brigadă de îndrumare şi control

ar trebui să înceapă prin a studia, la început, evidența profesorului. Calitatea acestei evidențe va influența extrem de mint calitatea planificării.

De aceea, se afirmă că cea mai bună "soră" a planificării este evidența. Extrem de rar, în postură de excepții care confirmă regula, se pot întâlni documente de planificare bune în prezența unei evidențe slabe sau chiar a lipsei evidentei.

Ceva "urme" de evidență se constituie prin perspectiva faptului că orice document de planificare devine - post factum - un element de evidență!

XVI. PLANIFICAREA ÎN EDUCAȚIE FIZICĂ ŞI SPORT

XVI.1. Considerații generale

Planificarea este o activitate specifică omului conştient de scopurile urmărite şi de necesitatea unei eficiențe maxime în tot ceea ce face. În activitățile de educație fizică şi sport importanța planificării este deosebit de mare, pentru obținerea eficienței maxime atunci când trebuie. Există, în practica curentă, şi multe situații în care activitățile de educație fizică şi sportive se desfăşoară la întâmplare, fără să existe o planificare a acestora. Eficiența în aceste situații este, în majoritate, foarte slaba, iar cei care conduc activitățile respective fie că nu sunt specialişti în domeniu, fie - mai grav - nu îşi onorează statutul şi rolul de specialişti în domeniu.

Comparativ cu evidența, din perspectiva abordării conceptuale, dar şi practice, planificarea se situează pe primul plan.

Se definește ca fiind o activitate umană care constă în "prevederea științifică a conținutului, desfăşurării şi finalizării unei acțiuni". La educație fizică şi sport, planificarea este o activitate cu grad ridicat de complexitate, comparativ nu numai cu evidența specifică, ci şi cu planificarea de la alte acțiuni umane (în speță, celelalte discipline de învățământ). Gradul ridicat de complexitate a planificării este determinat de o multitudine de variabile, dintre care menționăm şi analizăm succint pe următoarele:

a. Perioada de timp pentru care se elaborează.

Este cunoscut şi recunoscut faptul că mult mai uşor şi cu mai mare exactitate se elaborează planificarea pe o perioadă mai scurtă de timp, numindu-se "planificare pe termen scurt", comparativ cu "planificarea pe termen lung" (care nu se elaborează greu dar are multe elemente de inexactitate, în sens de nerealizare a celor planificate).

b. Concepția de tip cibernetic care trebuie să stea la baza elaborării planificării.

Această concepție, cu toate avantajele de necontestat, determină - în rândul practicienilor - şi unele neclarități provocate de noutatea unor termeni ("algoritmi", "modelare", "intrări în sistem", "ieşiri din sistem", "feed-back"

etc.), mai ales în situația insuficienței unor adaptări la specificul educației fizice şi sportului.

c. <u>Natura componentelor modelului</u> de educație fizică şi sport.

La educație fizică şi sport natura componentelor modelului este extrem de diversă. Există componente care vizează calitățile motrice şi deprinderile şi/sau priceperile motrice (aşa-numitele componente "tematice"), dar şi componente care se adresează direct organismului uman (dezvoltării fizice a acestuia), sferei intelectuale cu precădere (este vorba de "cunoştințele teoretice de specialitate"), capacității de organizare şi autoorganizare, capacității de practicare autonomă şi capacității de practicare independentă a exercițiilor fizice. Fiecare componentă se regăseşte în documentele de planificare, într-o pondere mai mare sau mai mică.

Oricum, în planul de lecție se regăsesc toate componentele modelului de educație fizică şi sport (în planul anual şi în cel calendaristic se includ doar componentele tematice!). Diversitatea componentelor modelului se exprimă şi prin specificul fiecăreia privind legătura cu efortul fizic şi cu cel psihic, apărând - evident - particularități de învățare sau de dezvoltare. În consecință, şi metodologia de planificare a fiecărei componente are note specifice. Cea mai precisă metodologie de planificare în educația fizică şcolară o avem la calitățile motrice (unde se realizează "inspirație" - prin adaptare - de la antrenamentul sportiv) şi la deprinderile motrice care se însuşesc pe tale noneuristică (probele atletice, majoritatea elementelor şi procedeelor tehnice din gimnastică, jocuri sportive, schi, înot etc.). Cea mai puțin precisă metodologie de planificare se întâlneşte în cazul deprinderilor şi priceperilor motrice care se însuşesc pe tale euristică, mai ales gen "problematizare" (combinațiile de elemente tehnice, schemele tactice, ştafetele, parcursurile sau traseele aplicative, jocurile sportive bilaterale etc.). Ceea ce diferă foarte mult de la o clasă de elevi la altele se referă la dozarea efortului şi - mai ales - la mărimea ciclurilor de lecții în care se abordează o componentă sau alta a modelului de educație fizică şi sport.

d. <u>Locul de desfăşurare</u> a activității de educație fizică şi sport.

Educația fizică şi sportul, mai ales de tip şcolar, spre deosebire de alte activități (cum ar fi, cele de tip pur intelectual), se desfăşoară atât în spații din interior (săli de educație fizică şi sport, săli de pregătire fizică, culoare, coridoare, săli de clasă cu bănci etc.) sau în spații din exterior, numite şi spații în aer liber (terenuri de educație fizică şi sport, stadioane, parcuri, curți amenajate etc.). Prin prisma eficienței asupra organismului elevilor sunt preferabile spațiile din aer liber. Chiar există recomandări speciale, unele oficiale, de a se desfăşura lecțiile de educație fizică şi sportivă şcolară în aer liber ori de câte ori este posibil, fără a se produce efecte dăunătoare (ca în zonele poluate, de exemplu), recomandări care. decurg din cercetări ştiințifice reprezentative pe plan național. Complexitatea pentru planificare rezultă, deci, din faptul că există două variante

de desfăşurare a educaţiei fizice şi sportului: în "interior" şi în "aer liber". Problema nu ar fi extrem de dificilă dacă ar exista condiţii uniforme, egale, de practicare a exerciţiilor fizice de către elevi în toate zonele şi localităţile ţării noastre pentru cele două variante. Noi nu dispunem, în domeniu, de săli standard sau terenuri standard şi nici de complexe standard pentru practicarea exerciţiilor fizice în interior sau în aer liber (în care intră - după exemplele din alte ţări - şi bazine de înot, terenuri de jocuri sportive, inclusiv de tenis, piste de atletism, săli speciale de gimnastică, săli de pregătire fizică generală, piste pentru ciclism etc.). Diversitatea condiţiilor materiale pentru educaţia fizică şi sportivă şcolară este aşa de mare - în România - încât poate mira, nu uneori şi nici doar pe unii, cerinţa multora dintre profesori ca să li se ofere "modele unite" de planificare, cel puţin pentru lecţiile specifice. În legătură cu această solicitare, am afirmat - de multe ori - verbal sau scris, că nu va fi realizabilă niciodată. De la situaţii fără nici-o condiţie favorabilă practicării exerciţiilor fizice de către elevi până la situaţiile (extrem de puţine pe plan naţional) în care există suficiente posibilităţi de a se practica eficient exerciţiile fizice, se întâlnesc o multitudine de situaţii intermediare, posibil să fie clasificate sau ierarhizate şi imposibil să fie "onorate" de cineva de la "centre" prin modele unite specifice de planificare.

e. Componenta grupurilor/claselor de subiecţi după criteriul <u>sexului</u>.

in majoritatea unităţilor de învăţământ din România clasele de elevi sunt mixte, adică formate şi din băieţi şi din fete, în proporţii diferite. Ca stare, activităţile prevăzute în planul de învăţământ se desfăşoară, cu mici excepţii, cu aceste clase mixte. Nici lecţiile de educaţie fizică şi sport nu se abat de la această modalitate clasică, unele încercări de lucru demixtat nefiind reprezentative pe plan naţional. Pedagogii şi psihologii chiar insistă pe avantajele unei activităţi identice şi simultane pentru ambele sexe, dar aceştia niciodată nu au ţinut seama de specificul educaţiei fizice şi sportului, necunoscându-l şi unii nedorind să-l cunoască. În consecinţă, dacă se lucrează cu clase nedemixtate de elevi trebuie obligatoriu planificare separată pentru fiecare sex. Nu se poate, este nemetodic şi - în ultimă instanţă. - neuman, să se lucreze la fel cu fetele ca şi cu băieţii, cel puţin din punct de vedere al dozării efortului fizic (ca să nu mai vorbim şi de celălalt aspect, adică cel al conţinutului instruirii). Această variabilă, ca de altfel şi altele, nu este valabilă pentru celelalte activităţi şcolare (intelectuale, artistice etc.).

f. Componenţa grupurilor/claselor de subiecţi după criteriul <u>nivelului de pregătire fizică şi motrică</u>.

Indiferent de condiţii, pentru educaţia fizică - în special - niciodată nu vor fi aceleaşi şi nici relativ aceleaşi caracteristici de pregătire ale subiecţilor care alcătuiesc grupurile de lucru (în cazul nostru, clasele). Subiecţii/elevii au, cel

puțin, niveluri diferite din punctele de vedere somato-funcțional şi motric, chiar dacă sunt de aproximativ aceeaşi vârstă. De aceea, profesorii care se "respectă" şi îi respectă şi pe elevi, trebuie să constituie la nivelul fiecărei clase cel puțin două grupe valorice ("buni" şi "mai puțin buni") sau trei grupe ("foarte buni", "buni" şi "mai puțin buni"). Niciodată, la educație fizică şcolară nu avem elevi "slabi", "incapabili" etc., din moment ce aceştia sunt apți pentru efortul specific. În planificarea activității trebuie să se stabilească conținuturi şi metodologii diferențiate pe grupele de nivel valoric din fiecare clasă de elevi, ceea ce complică destul de mult această acțiune a profesorilor de specialitate.

Există, desigur, şi alte variabile care influențează planificarea în educația fizică şi sportivă şcolară, în sensul de a o face complexă sau chiar dificilă. Este vorba, de exemplu, de acele variabile care vizează mediul de proveniență a elevilor (din mediul urban sau mediul rural, din zone de şes, de deal sau de munte etc.), tradițiile locale, obiceiurile etc. În practica elaborării documentelor de planificare este foarte greu să se respecte şi aceste variabile, dar nu este imposibil.

În planificare, la educația fizică şi sportivă şcolară, sunt valabile unele cerințe generale, care trebuie să fie respectate în scopul obținerii eficienței maxime. Aceste cerințe, pe care nu le analizez fiind prea dare, sunt următoarele:

- concordanță cu programa de specialitate, menționând faptul că prevederile acesteia pot fi oricând şi oriunde depăşite;
- concordanță cu particularitățile elevilor, din toate punctele de vedere;
- concordanță cu posibilitățile materiale concrete de practicare a exercițiilor fizice;
- concordanță cu specificul de zonă geografică, social - economică şi climatică;
- concordanță cu tradițiile, din zona sau unitatea de învățământ respectivă, în privința practicării unor ramuri sau probe sportive şi a unor forme specifice (culturism, gimnastică aerobică etc.);
- concordanță cu opțiunile subiecților pentru unele forme de practicare a exercițiilor fizice (dacă elevii respectivi au vârsta de peste 11-12 ani).

Rezultatul acțiunii de planificare se concretizează în *documente* specifice. Pe ansamblu, chiar dacă nu există o opinie unanimă, sunt recunoscute doar două categorii de asemenea documente:

a) documente de planificare la nivelul colectivului de specialişti (catedră, comisie metodică etc.);
b) documente de planificare la nivelul fiecărui profesor, deci la nivel individual.

La nivelul colectivului de specialişti se elaborează minimal, chiar dacă nu în toate cazurile, un "plan anual de activitate/muncă". Acest plan, nesolicitat de factorii de îndrumare şi control (de aceea nici nu prea se face!), nu are o formă standard la nivel naţional, dar trebuie să conţină cel puţin următoarele capitole: "Activitatea didactică/de instruire"; "Activitatea metodică"; "Activitatea de cercetare ştiinţifică şi publicistică"; "Activitatea competiţional-sportivă"; "Activitatea administrativă"; "Activitatea social-obştească" şi "Alte activităţi". Ordinea acestor capitole ale planului aparţine fiecărui colectiv de specialişti. Doar ultimul capitol ar trebui să fie, din punct de vedere logic, "Alte activităţi".

La nivelul fiecărui profesor trebuie să se elaboreze următoarele trei documente de planificare: "planul tematic anual", "planul calendaristic semestrial" şi "planul de lecţie". Dintre acestea, doar "planul calendaristic semestrial" este . document obligatoriu pe tot parcursul exercitării profesiunii. "Planul de lecţie" este obligatoriu doar până la obţinerea definitivatului şi la preinspecţiile sau inspecţiile pentru obţinerea gradelor didactice. "Planul tematic anual" nu a fost niciodată obligatoriu. Personal, consider că toate cele trei documente ar trebui să fie obligatorii, din motive şi de logică, pentru toţi profesorii de educaţie fizică şi sport, indiferent de vechimea în învăţământ.

XVI.2. <u>Planul tematic anual</u>

Acest document vizează conţinutul general al educaţiei fizice şi sportului pe perioada unui an de învăţământ. Nefiind obligatoriu, el se elaborează numai de către profesorii - specialişti care se "respectă". Conform denumirii, acest prim document individual de planificare - în ordinea elaborării - se adresează numai componentelor tematice ale modelului de educaţie fizică şi sport, adică calităţilor motrice şi deprinderilor şi priceperilor motrice (de bază şi utilitar aplicative sau specifice sporturilor).

Pentru fiecare componentă tematică abordată se stabilesc, în plan, următoarele trei elemente de esenţă:

- numărul de lecţii în care se abordează;
- amplasarea acestor lecţii în anul de învăţământ respectiv;
- timpul, în minute, care revine fiecărei componente în fiecare ciclu tematic.

Ciclurile tematice, adică succesiunile neîntrerupte de lecţii, pot fi mai mari sau mai mici, în funcţie de o multitudine de variabile, între care se detaşează dificultatea componenţei abordate şi nivelul de pregătire a elevilor. Un ciclu tematic poate cuprinde 6, 8, 10, 12 etc. lecţii, în funcţie de variabilele menţionate şi de altele subînţelese. Uneori, pentru învăţarea de tip intensiv, un ciclu tematic poate fi format şi din 4 lecţii!

Fiindcă se elaborează numai sub formă grafică şi elementul "cheie" îl constituie ciclurile tematice, acest document individual de planificare se mai numeşte şi "graficul anual de eşalonare a ciclurilor tematice".

Câte teme se pot aborda într-o lecţie de educaţie fizică şi sportivă şcolară? Răspunsul la această întrebare conduce spre prezentarea următoarelor variante de lecţii mai frecvent întâlnite în practică:

a) Lecţii de educaţie fizică şi sportivă în care se abordează doar o singură temă care nu poate fi decât din deprinderile sau priceperile motrice specifice unor probe sau ramuri sportive (mai ales de sezon, dar şi dintr-un joc sportiv sau din gimnastică). Din punct de vedere metodic este varianta cea mai rentabilă, fiindcă se lucrează doar o singură "problemă" (ceea ce nu înseamnă întotdeauna şi o singură deprindere!), dar temeinic (se fac multe repetări a "problemei" respective). În alţi termeni, pentru această variantă de lecţii se foloseşte sintagma "învăţare intensivă". Dacă "problema" supusă învăţării motrice nu este atractivă (cum sunt, de exemplu, majoritatea probelor atletice prevăzute de programa şcolară de specialitate), varianta nu are prea mare succes cu elevii români. Din cauza relaţiei între dotarea materială specifică şi densitatea lecţiei, varianta aceasta este destul de rar întâlnită în practică.

b) Lecţii de educaţie fizică şi sportivă în care se abordează două teme, timpul repartizându-se în funcţie de complexitatea fiecărei teme şi de nivelul cunoaşterii acestora de către elevi. Dacă se lucrează cu elevii împărţiţi pe două grupe, atunci obligatoriu se va repartiza acelaşi timp pentru fiecare temă, grupele "schimbându-se" după timpul respectiv (în sensul trecerii uneia în locul celeilalte). Dacă se lucrează frontal, timpul repartizat poate să nu fie acelaşi pentru fiecare temă. Este varianta frecvent întâlnită în educaţia fizică şi sportivă şcolară. Combinaţii posibile:

b.1. - o calitate motrică (viteză sau îndemânare);
- o deprindere sau o pricepere motrică.

b.2. - o deprindere sau o pricepere motrică;
- o calitate motrică (forţă sau rezistenţă).

b.3. - o deprindere sau o pricepere motrică;
- o deprindere sau o pricepere motrică.

b.4. - o calitate motrică (viteză sau îndemânare);
- o calitate motrică (forţă sau rezistenţă).

c) Lecţii de educaţie fizică şi sportivă în care se abordează trei teme, timpul repartizându-se în mod egal pentru fiecare temă, în majoritatea situaţiilor. Foarte rar se poate lucra frontal pentru cele trei teme şi atunci timpul poate fi repartizat şi în mod inegal. Este varianta cea mai răspândită în educaţia fizică şi sportivă şcolară, din necesitatea obţinerii unei densităţi motrice corespunzătoare în

condițiile dotării materiale specifice slabe din majoritatea unităților noastre de învățământ preuniversitar. Cele mai frecvente combinații întâlnite în practică pot fi:

c.1. - o calitate motrică (viteză sau îndemânare);
- o deprindere sau o pricepere motrică;
- o deprindere sau o pricepere motrică.

c.2. - o calitate motrică (viteză sau îndemânare);
- o deprindere sau o pricepere motrică;
- o calitate motrică (forță sau rezistență).

c.3. - o deprindere sau o pricepere motrică;
- o deprindere sau o pricepere motrică;
- o calitate motrică (forță sau rezistență).

c.4. - o deprindere sau o pricepere motrică;
- o deprindere sau o pricepere motrică;
- o deprindere sau o pricepere motrică.

d) Lecții de educație fizică şi sportivă şcolară în care se abordează mai mult de trei teme. Această variantă este posibilă în situația unor lecții demonstrative/model sau a unor lecții tip bilanț.

Este foarte important de reținut că timpul alocat temelor, numit şi "timp tematic", nu poate fi egal - în mod logic - cu durata integrală a lecției. Mai este necesar şi un " timp netematic" pentru: organizarea colectivului de elevi, pregătirea organismului pentru efort, revenirea după efort şi aprecieri asupra activității elevilor în lecția respectivă. De regulă, pentru timpul tematic procentul repartizat este de 60-70%, ceea ce înseamnă 30-35 minute în educația fizică şi sportivă şcolară.

Elementele de conținut şi forma lor de dispunere se prezintă astfel:

Plan tematic anual

Unitatea de învățământ ....
Clasa de elevi ……………………………………….
Locul şi zona geografică ....
Condițiile materiale specifice ....

Componentele tematice	Semestrul	I	II
	Luna	Septembrie	Ianuarie etc.
	Nr. lecțiilor	123456 etc.	123456 etc.
Calități motrice	Viteza	8’	
	Etc.	10’	7’

Deprinderi si priceperi motrice	Alergarea de viteză		8’
	- - - -	20’ 10’	 10’
	Gimnastica acrobatică	12’	
	Etc.	10’ 12’	30’ 10’

Aceeaşi componentă a modelului de educație fizică şi sportivă şcolară poate fi abordată de mai multe ori pe parcursul anului de învățământ, într-un timp instant sau diferit pe parcursul ciclurilor tematice. Exemple (fără nici o corelație pe verticală):

Viteza	10'	10'	10'
Viteza	10'	8'	12'
Aruncarea greutății	15'	15'	
Aruncarea greutății	10'	15'	8'
Fotbal	20'	20'	20'
Fotbal	10'	30'	10'

Combinarea temelor, amplasarea lor în semestrele şcolare şi repartizarea timpului pentru fiecare temă aparțin, ca acțiuni sau "operații", exclusiv celui care conduce procesul instructiv - educativ respectiv.

În planul tematic anual nu apar mijloacele, adică sistemele de acționare, şi nici verificările randamentului elevilor.

XVI.3. <u>Planul calendaristic</u>

A fost, este şi va fi documentul de planificare cel mai mult analizat de specialişti, fără a exista consens în opiniile acestora.

Acest document se elaborează pentru perioade mai scurte de timp, comparativ cu planul tematic anual, şi - evident - după acesta. Perioada de timp pentru care se elaborează este dependentă, ca durată, de structura anului de pregătire din subsistemele educației fizice şi sportului. În educația fizică şi sportivă şcolară, de exemplu, acest plan s-a elaborat - până în 1998 – pentru fiecare trimestru de învățământ, numindu-se "plan calendaristic trimestrial"; începând cu anal de învățământ 1998/1999 el se elaborează pentru fiecare semestru şcolar, numindu-se "plan calendaristic semestrial". În alte subsisteme

ale educației fizice se poate elabora plan calendaristic şi pe alte perioade de timp, mai mici de trei luni sau mai mari de patru luni. În consecință, la modal general, cel mai corect este să denumim acest document doar "plan calendaristic", fără nici o altă adăugire. Adăugirea poate să apară pentru situațiile concrete. Numai în scopuri didactice, pentru pregătirea şi evaluarea specialiştilor din domeniu, se elaborează planuri calendaristice pentru întregul an de învățământ sau numai pentru o lună de zile din anal respectiv (mai ales la examene).

Planul calendaristic derivă din planul tematic anual şi - ca atare - se adresează aceloraşi componente tematice ale modelului de educație fizică şi sport: "calitățile motrice" şi "deprinderile" şi "priceperile motrice". De aceea, nu se justifică includerea în acest document şi a unor componente netematice ale modelului respectiv: "capacitatea de organizare", "dezvoltarea fizică armonioasă", "capacitatea de practicare independentă a exercițiilor fizice" etc. (aşa cum întâlnim în unele surse bibliografice de specialitate de prin anii 1970-1980).

Orice plan calendaristic, indiferent de mărime sau formă, are două elemente componente: anexă şi planul propriu-zis.

Anexa planului calendaristic

Este elementul care face diferențierea esențială fără de planul tematic anual. Ea cuprinde sistemele de acționare (adică mijloacele, exercițiile fizice) pentru fiecare componentă sau subcomponentă tematică a modelului de educație fizică şi sportivă şcolară. În consecință, în anexa planului calendaristic din educația fizică şi sportivă şcolară ar trebui să existe "fişe" (care, în totalitatea lor, formează anexa respectivă) cu sisteme de acționare pentru:

- viteză;
- îndemânare;
- rezistență;
- forță;
- deprinderi şi priceperi motrice de bază şi utilitar aplicative (separat pentru fiecare sau pentru combinații de două-trei);
- alergare de viteză;
- alergare de rezistență;
- alergare peste obstacole;
- săritură în lungime cu elan din alergare;
- săritură în înălțime cu elan din alergare;
- aruncarea mingii de oină sau/şi aruncarea greutății;
- elemente şi procedee tehnice din gimnastica acrobatică şi din gimnastica ritmică;

- sărituri cu sprijin din gimnastică;
- elemente şi procedee tehnice şi tehnico-tactice din baschet, fotbal, handbal şi volei;
- elemente şi procedee tehnice din alte sporturi posibil a fi practicate în unitatea şcolară respectivă, conform şi opţiunii elevilor (gimnastică aerobică, schi, înot, hochei, dansuri populare, dansuri sportive, arte marţiale, tenis de masă, judo, badminton, oină, lupte etc.).

Eficienţa acestor sisteme de acţionare, din anexă, trebuie dovedită pe cale experimentală şi pe grupuri semnificative de subiecţi/elevi. Iniţial, aceste sisteme de acţionare se iau din cărţi şi publicaţii de specialitate, din asistenţă la lecţii conduse de colegi de specialitate sau pot fi create de cei care au acumulat o bogată experienţă în predarea educaţiei fizice, ca disciplină de învăţământ. În continuare, fiecare profesor va aprecia eficienţa sistemelor de acţionare din anexa proprie prin "încercări" de variante (pe care le evaluează tot pe cale experimentală semnificativă). La unele sisteme de acţionare se poate renunţa în perspectivă şi pot fi introduse altele noi.

Profesorii pot elabora o singură anexă pentru toate clasele de elevi cu care lucrează. Diferenţierea în folosirea aceloraşi sisteme la mai multe clase de elevi se face prin dozarea efortului fizic (durată, intensitate, distanţă, număr de repetări etc.). Se deduce faptul că unele sisteme de acţionare nu se folosesc la toate clasele de elevi cu care lucrează profesorul.

Sistemele de acţionare sunt de două feluri, tipuri sau categoric: *simple* şi *complexe.* Sistemele simple sunt formate dintr-un singur act motric sau dintr-o singură acţiune motrică. Sistemele complexe sunt formate din două, trei sau mai multe acte sau acţiuni motrice, care realizează aceleaşi obiective, fiind incluse în acelaşi cod cifric. În practică, cele mai folosite sunt sistemele de acţionare complexe, dar cele simple nu pot fi evitate, mai ales în primele etape ale învăţării motrice.

Indiferent de *tipologie,* orice sistem de acţionare din anexa planului calendaristic trebuie să fie precis descris. În acest sens, ca elemente în descriere trebuie cuprinse următoarele: denumirea actului/actelor sau acţiunii/acţiunilor motrice; poziţia iniţială, intermediară sau finală a corpului executantului; distanţa, durata sau încărcătura efortului fizic; tempoul de execuţie; numărul de repetări (cu limită inferioară şi limită superioară pe întregul sistem de acţionare şi fără limite pentru fiecare act motric sau acţiune motrică din sistemele de acţionare complexe); durata pauzei între repetări şi natura acestei cauze (la pauzele active se menţionează şi conţinutul); formaţia de lucru şi - mai ales - modalitatea concretă de exersare. Exemple:

- *Sisteme simple:*

Viteză (V)

V4 - Alergare, cu plecare din stând depărtat, la semnal vizual, pe 20 m, tempo 100%, 3-6 x, pauză activă (mers) 1 minut; formația de lucru: cinci linii a câte şase elevi; modalitatea de exersare: linia de elevi care urmează pleacă atunci când linia anterioară a terminat alergarea pe cei 20 m.

V7 - Pase în doi de pe loc cu două mâini de la piept, cu o minge de cauciuc, distanța între subiecți de patru metri, tempo 100 %, 2-4 x 30 secunde, pauză activă (mişcări de relaxare a musculaturii brațelor) 30 secunde; formația de lucru: 15 perechi; exersare frontală.

- *Sisteme complexe*

Viteză (V)

V3 - 1-2 x, pauză activă (mers) 1 minut şi 30 secunde.

a) Alergare, cu plecare din stând uşor depărtat cu spatele spre direcția de alergare, la semnal sonor, pe 20 m, tempo 100 %, 2 x, pauză activă (mers) 45 secunde; formația de,lucru: cinci linii a câte şase elevi; modalitatea de exersare: linia de elevi care urmează pleacă atunci când linia anterioară a parcurs 10 m de alergare.

b) Alergare, cu plecare din sprijin ghemuit cu spatele spre direcția de alergare, la semnal sonor, pe 20 m, tempo 100%, 2 x, pauză activă (mers) 1 minut; formația de lucru: cinci linii a câte şase elevi; modalitatea de exersare: linia de elevi care urmează pleacă după ce linia anterioară a terminat alergarea pe cei 20 m.

Handbal (H)

H5 1-2 x, pauză pasivă 30 secunde.

a) Conducerea mingii ("dribling") în linie dreaptă pe distanța de 20 m şi aruncarea zvârlită la poartă cu paşi adăugați, tempo 50%, 3 x, pauză activă (mers) 30 secunde; formația de lucru: două şiruri a câte patru elevi la fiecare din cele două porți de handbal; modalitatea de exersare: elevul care urmează execută după ce colegul dinaintea sa a recuperat mingea aruncată la poartă.

b) Conducerea mingii ("dribling") printre cinci jaloane amplasate în linie dreaptă la 2 m unul față de altul, pasă cu o mână de deasupra umărului la un partener aflat oblic înainte la 5 m față de ultimul jalon, reprimirea mingii şi aruncarea la poartă cu paşi adăugați; tempo 50%, 3 x, pauză activă (mers) 45 secunde; formația de lucru: două şiruri a câte patru elevi la

fiecare din cele două porți; modalitatea de exersare: elevul care urmează execută după ce colegul dinaintea sa a aruncat mingea la poartă.

1 . .

Planul calendaristic propriu-zis

Este elementul analizat cel mai mult de specialiştii domeniului şi care produce diferențieri în privința opiniilor fiindcă se elaborează sub două forme: descriptivă şi grafică. "Vechime" mai mare are forma descriptivă, în care predomină cuvintele, fiind specifică şi celorlalte discipline din planul de învățământ. În consecință, această formă descriptivă este accesibilă, în mare parte, şi nespecialiştilor. Pentru specialiştii - profesori ea solicită mai mult efort în elaborare şi chiar mai multă hârtie de scris, mai multe pagini. Forma grafică, cu o "vechime" de aproape patru decenii în țara noastră, este mai puțin răspândită şi acceptată. În această formă predomină codurile sistemelor de acționare şi eşalonarea acestora. Ea solicită mai puțin efort din partea profesorilor de specialitate şi mult mai puțină hârtie de scris, mai puține pagini. Este neaccesibilă pentru nespecialiştii în domeniu. Oricum, în situațiile de examene este necesară şi chiar obligatorie. Ambele forme ale planului calendaristic propriu-zis cuprind aproximativ aceleaşi elemente de conținut: indicatorii de recunoaştere şi analiză; probele de control; sistemele de acționare codificate, dozate şi eşalonate; numărul curent al lecțiilor. În forma descriptivă apar nominalizate, prin cuvinte, temele şi obiectivele operaționale. Unii propun şi o rubrică cu "Obiective de referință", înainte de "Teme şi obiective operaționale". În forma grafică temele rezultă din componentele şi subcomponentele modelului de educație fizică şi sportivă şcolară, iar obiectivele operaționale sunt deduse doar de specialiştii profesori, în funcție de locul fiecărei lecții în "ciclul tematic" respectiv.

Forma **descriptivă** clasică se prezintă în felul următor:

Plan calendaristic propriu-zis
Semestrul I

Unitatea şcolară ....
Clasa de elevi ....
Efectivul . . . .
Localitatea şi zona de relief ……….
Condiții materiale specifice: ....

Probe de control
1…………………..
2…………………..
3…………………..

Nr.crt. al lecțiilor	Luna şi săptămâna	Teme şi obiective operaționale	Sisteme de acționare (cod-dozare)	Alte consemnări

	Sept. 15-21	a) Viteza: verificarea vitezei de deplasare pe 50 m plat b) Săritura în lungime cu elan din alergare: consolidare cu accent pe etalonarea elanului c) Pasa în doi din deplasare, cu o mână de la umăr, la handbal: consolidare, cu accent pe ducerea corectă a brațului înapoi înainte de aruncare	V 3/2x SL4/5x SL6/3x H3/4x H5/4x	
	Sept. 15-21	1………….. 2……………… 3………………		
Etc.	Etc.	Etc.		

Forma grafică se prezintă în felul următor:

Plan calendaristic propriu-zis
Semestrul I

Unitatea şcolară ....
Clasa de elevi ....
Efectivul……………………………
Localitatea şi zona de relief: ....
Condiții materiale specifice: ....

Probe de control

- Prevăzute în Sistemul Național de Evaluare
- Stabilite de profesor

Componentele si Subcomponentele modelului De educație fizica sportiva școlara		**Sisteme de Acționare Codificate**	**Luna**					**Etc.**
Calități motrice	**Viteza**	**V1-n**	**Nr. lecțiilor**	**1**	**2**	**3**	**4**	
				2/2	**3/2** **4/3**	**1/3** **3/4**	**2/4** **5/2**	**Etc.**
	Etc.							
Deprinderi si priceperi motrice	**Mers - alergare**	**M.A.1-n**						
	Etc. **-** **-** **-** **-**							
	Aruncarea greutății	**A.G. 1-n**		**1-5'** **2-2x**	**1-3'** **2/4x**	**3/1x** **4/4x**	**5/2x** **6/3x**	**Etc.**
	Etc.							

"Modelele" prezentate cu cele două forme ale planului calendaristic propriu-zis Bunt oricând perfectibile. Ele nu sunt, însă, "depăşite" prin prisma prevederilor noilor programe de specialitate, aşa cum încearcă să sugereze unii practicieni din domeniu!

Pentru forma grafică a planului calendaristic propriu-zis, formă agreată de adevărații specialişti şi normal - de examinatori, sunt necesare câteva precizări, sub formă de **reguli** specifice:

a) Elementul prin care se apreciază, în primul rând, calitatea unui plan calendaristic propriu-zis este modul de eşalonare a sistemelor de acționare, logica acestei eşalonări (fiindcă ciclurile tematice sunt deja consemnate - ca număr de lecții şi durată - în planul tematic anual). Să presupunem, de exemplu, că viteza este prevăzută în planul tematic anual cu 10 minute. În planul calendaristic propriu-zis, sistemele de acționare trebuie astfel eşalonate şi dozate încât să "consume" cele 10 minute. Dacă, de exemplu, o repetare a sistemului de acționare V1 "consumă" două minute, atunci este logică următoarea eşalonare:

Viteza	V1-n	…	1/3x 2/4'	1/4x 2/2'	1/2x 2/6'	1/5x	1/1x 2/8'	Etc.

Nu este logică, tot ca exemplu în cazul vitezei, următoarea eşalonare:

Viteza	V1-n	…	1/3x 2/4'	1/4x 2/2'	1/5x 3/2x	1/1x 4/10'	Etc.

b) Modul de consemnare, în "căsuțe", a codului sistemelor de acționare şi a dozării în eşalonarea respectivă nu este "standardizat". Acest mod diferă de la un profesor la altul. Se pot folosi, ca sugestie, culori diferite pentru coduri şi pentru dozare. Totuşi, în practică, cel mai frecvent folosit este modul de consemnare tip matematic, chiar dacă nu se respectă semnificația semnelor în cauză! Pe poziția nr. I, ca frecvență a folosirii, se află semnul tip "diagonală" (... /...). Nu lipsesc, la mulți profesori, nici celelalte semne, aşa cum rezultă şi din exemplificarea următoare:

1/3x 5/3'	1(3x) 5(3')	1/3x 5/3'	1: 3x 5: 3'	1….3x 5…..3'	Etc.

c) Într-o lecție trebuie programate atâtea sisteme de acționare, care prin dozare să justifice "acoperirea" timpului rezervat temei respective în planul anual. În consecință, putem programa fie un sistem de acționare, fie două sau mai multe. Exemplificare, tot cu viteza:

Viteza	V1-n	…	6/10'	2/3x 3/2x	2/1x 3/2x 4/2x	1/2x 3/2x 4/1x 5/1x	Etc.

d) Nu se recomandă trecerea sau consemnarea şi a codului de literă (V, Î, F, R, H etc.) sau de litere (A.V, A.R., G.A., VL., FB., S.L. etc.) în fiecare lecție, deci în fiecare "căsuță". Această consemnare nu este o greşeală de ordin metodic, ci doar una formală, încărcând inutil spațiile ("căsuțele") din graficul planului calendaristic propriu-zis. Următoarele exemplificări arată cum nu trebuie procedat în practică , (1) şi cum trebuie procedat (2):

1.

Aruncarea Mingii de oina	A.M.O. 1-n	…	AMO 1/2x AMO 2/3'	AMO 1/1x AMO 2/2' AMO 3/2x	Etc.

2.

Aruncarea Mingii de oina	A.M.O. 1-n	…	1/2x 2/3'	1/1x 2/2' 3/2x	Etc.

e) În lecțiile care abordează calitatea motrică viteza, ca temă, nu se recomandă să fie abordată şi alergarea de viteză, în postură tot de temă.

f) În lecțiile care abordează alergarea de rezistență, ca temă din atletism, nu se recomandă să fie abordată şi calitatea motrică rezistența.

g) Într-un an de învățământ, indiferent de clasă, alergarea de rezistență ca probă atletică - va fi programată întotdeauna înaintea alergării de viteză - tot ca probă atletică. Există doar trei posibilități:

1) ambele probe programate în semestrul I:

Alergarea de viteză	AV	Semestrul I	Semestrul II
	1-n	1/2x 2/2' etc.	

Alergarea de rezistență	AR 1-n	1/4’ 2/5x etc.	

2) ambele probe programate în semestrul II:

Alergarea de viteză	AV 1-n	Semestrul I	Semestrul II
			1/2x 2/2’ etc.
Alergarea de rezistență	AR 1-n	1/4’ 2/5x etc.	

3) alergarea de rezistentă programată în semestrul I şi alergarea de viteză programată în semestrul II:

Alergarea de viteză	AV 1-n	Semestrul I	Semestrul II
			1/2x 2/2’ etc.
Alergarea de rezistență	AR 1-n	1/4’ 2/5x etc.	

XVI.4. Planul de lecție

Acest document se elaborează pentru activitățile curente de educație fizică şi sport, între care lecția este cea mai frecvent întâlnită în practică. De aceea, trebuie să reflectăm asupra denumirii acestui document de planificare. Nu ar fi exclusă posibilitatea să-1 numim "planul activității curente". În literatura de specialitate, documentul care ordonează momentele lecției se numeşte În diferite feluri:

- plan de lecție;
- proiect de lecție;
- proiect didactic;
- proiect de tehnologie didactică;
- scenariu didactic;
- fişă tehnologică a lecției.

Personal optez pentru denumirea clasică de "plan de lecție" şi o să aduc şi argumente în favoarea acestei opțiuni.

Oricum, acest document este rezultatul unei gândiri profunde a profesorului, privind conținutul şi metodologia activității curente care se va desfăşura. Această "gândire" profundă, în detaliu, a fost numită - de către pedagogi - "proiectare didactică". Dar, se pune următoarea întrebare: celelalte planuri (anuale şi calendaristice) nu sunt rezultatul unei gândiri a profesorului? Eu cred că da, iar

în consecință îndrăznesc să afirm că şi aceste planuri sunt tot "proiecte didactice"! Diferența constă în aceea că pentru planul de lecție se realizează o gândire în detaliu asupra conținutului şi metodologiei de transpus în practică, iar pentru celelalte documente (anuale şi semestriale) se solicită tot o gândire a profesorului, dar nu în detaliu. De aceea, există inconsecvență în modul de tratare a proiectării didactice. Unii o circumscriu doar lecției. Alții, mai puțini ca număr, văd proiectarea didactică pentru întregul an de învățământ, pentru trimestrele sau semestrele respective şi pentru fiecare lecție. Când este vorba, însă, să se facă o descriere amănunțită a acestei proiectări didactice şi această categorie de specialişti se referă doar la pregătirea lecției!

Proiectarea este specifică celor mai multe domenii de activitate umană. În învățământ, proiectarea se realizează de cadrele didactice în scopuri instructiv-educative sau "didactice". De aici şi denumirea de "proiectare didactică". Despre proiectarea de tip didactic s-a scris exagerat de mult în pedagogie şi destul de confuz. În aceste consemnări pedagogice nu se face deloc trimitere şi la unele discipline de învățământ care au specific aparte, particularități metodico-organizatorice deosebite, aşa cum este educația fizică şi sportivă. Suntem mereu trecuți la etc.! În unele materiale teoretice se aminteşte şi de unele discipline practice, dar nu se înțelege că ar fi vorba de educația fizică şi sportivă şcolară. Se deduce că este vorba de alte discipline pur practice, care se desfăşoară în "ateliere şi laboratoare şcolare" sau în producție. Unii autori români (Jinga, Ioan şi Negreț, Ion în 1982, prin lucrarea "Predarea şi învățarea eficientă"), pedagogi de profesie, localizând proiectarea didactică numai la nivelul lecției, au avansat ideea existenței unui algoritm procedural, care corelează patru întrebări esențiale într-o ordine tipic algoritmică. Aceste întrebări esențiale sunt următoarele:

1. Ce vei face?
2. Cu ce vei face?
3. Cum vei face?
4. Cum vei şti dacă ceea ce trebuie făcut a fost făcut?

Întrebările trebuie puse numai în această ordine, iar răspunsurile la întrebări trebuie să fie precise. Specialiştii spun că întrebările sunt etape iar soluțiile la răspunsuri sunt operații ale fiecărei etape. Sunt în total 12 operații, iar ordinea executării for este mereu aceeaşi, chiar dacă - uneori – sunt necesare unele reveniri, refaceri, ameliorări. Câteva precizări privind etapele şi operațiile proiectării didactice, localizată doar la nivelul lecției, sunt necesare:

Etapa I

Unii o consideră ca fiind cea mai importantă, deoarece de ea depind celelalte etape, în sensul eficienței lor. Operațiile specifice acestei prime etape vizează identificarea şi dimensionarea obiectivelor. De aceea, etapa I se mai numeşte şi

"Cum să începi activitatea didactică cu sfârşitul". _Precizarea clară a obiectivelor_ este condiția fundamentală a proiectării didactice corecte.

Obiectivele trebuie să fie concrete, să fie măsurabile, să fie în concordanță cu programa de specialitate şi - mai ales - să fie compatibile cu timpul avut la dispoziție pentru realizarea lor. Pentru definirea unui obiectiv s-au stabilit, de către specialişti, următoarele norme:

a) Obiectivul nu vizează activitatea profesorului specialist, ci schimbarea care se aşteaptă să se producă în urma instruirii elevilor. Deci, sunt obiective informative (ce trebuie să ştie elevii) şi obiective formative (ce trebuie să ştie să facă elevii).

b) Obiectivul trebuie să fie formulat în termeni expliciți, prin folosirea unor verbe de acțiune, care să indice un comportament observabil al elevilor.

c) Fiecare obiectiv trebuie să vizeze o operație singulară, pentru a uşura măsurarea şi evaluarea.

d) Un obiectiv trebuie să fie descris în cât mai puține cuvinte, pentru a uşura referirea la conținutul său specific.

e) Obiectivul trebuie să fie integrat şi derivabil logic, pentru a fi asociat construcției logice a conținutului informațional şi situațiilor instructive.

Pentru acțiunile curente (cum este şi lecția), obiectivele se mai numesc şi scopuri imediate, adică obiective operaționale. De aici se deduce că pot exista (şi există!) şi obiective neoperaționale, scopuri mai îndepărtate, care depăşesc cadrul unor activități curente, realizându-se prin "însumarea" în timp a obiectivelor operaționale.

Etapa a II-a

Această etapă constă în stabilirea - prin analiză - a resurselor umane şi materiale de care se dispune pentru desfăşurarea lecției. De aceea, această etapă se mai numeşte şi de "analiză a resurselor". În principiu, nu există decât trei importante resurse:

a) conținutul învățării (informați, exerciții, probleme);
b) capacitățile de învățare (psihologia celor care învață, interes, aptitudini, motivație etc.);
c) condițiile concrete (de timp, spațiu, aparatură).

Primele două resurse sunt oarecum subiective: *resursa a)* se află în "dotarea" profesorului, iar *resursa b)* se află în "dotarea" elevului. Doar *resursa c)* este oarecum obiectivă. Mulți profesori, şi de educație fizică şi sport, fiindcă nu corespund resursele, modifică obiectivele, în loc să "procure" resursele sau să

le adecveze la obiective. La modul concret, operațiile specifice acestei etape a II-a sunt:

- analiza calității "materialului" uman cu care se va lucra (clasele de elevi, în cazul nostru);
- analiza condițiilor materiale concrete.

Etapa a III-a

Această etapă, care cuprinde cele mai multe operații, vizează stabilirea strategiilor optime, adică a unor sisteme coerente de metode, materiale şi mijloace ("cei trei M") pe baza cărora să se atingă obiectivele propuse pentru lecția respectivă. În această etapă este inclusă şi dozarea efortului. Unii definesc această etapă ca pe una ce stabileşte esența "scenariului didactic", care este un instrument eficace pentru evitarea hazardului în lecție. Dar, trebuie să înțelegem că nu se poate prevedea şi planifica totul. Trebuie lăsat suficient loc spontaneității şi creativității elevilor. Amănunțirea şi rigorismul, într-o măsură excesivă, sunt la fel de dăunătoare ca şi lipsa oricăror repere procedurale.

Etapa a IV-a

Este considerată crucială şi se concretizează prin cea de-a XII-a operație a proiectării didactice. Se mai numeşte şi "evaluarea eficienței activității curente". Această etapă este centrată pe elaborarea unui sistem de metode şi tehnici de evaluare, care să fie în concordanță cu obiectivele operaționale şi conținuturile fixate. În consecință, aceste metode şi tehnici trebuie să fie funcționale pentru lecția care se proiectează, să "măsoare" nivelul de realizare a obiectivelor operaționale propuse.

În educația fizică şi sportivă şcolară conținutul şi metodologia elaborării planului de lecție pot fi analizate numai prin corelație cu etapele şi operațiile proiectării didactice. Pot fi menționate, pe ansamblu, doar patru acțiuni/"operații" principale ale profesorului - specialist, care implică multe alte acțiuni/ "operații" secundare.

Acțiunea "operația" I

Constă în precizarea obiectivului operațional subordonat fiecărei teme abordate în lecția care se proiectează (şi care se desfăşoară după-amiază sau mâine!). Concret, profesorul - specialist trebuie să completeze partea din dreapta planului de lecție:

teme şi obiective operaționale:

1. temă…………………………………

obiectiv…………………………………

2. temă…………………………………

obiectiv…………………………………
3. temă …………………………………
obiectiv………………………………….

Temele sunt preluate din planul calendaristic propriu-zis şi - ca atare - în formularea lor nu apar nici un fel de probleme. Temele sunt calitățile motrice şi deprinderile şi/sau priceperile motrice. Drept consecință, se impun cel puțin următoarele trei precizări:

a) atletismul, gimnastica, baschetul, fotbalul, handbalul, voleiul etc. nu sunt teme (aşa cum se consemnează, încă, în multe planuri de lecție şi domenii din care se iau temele de deprinderi şi priceperi motrice;

b) jocurile de mişcare sau bilateral-sportive, ştafetele, parcursurile traseele aplicative etc. nu sunt teme (cum se consemnează în unele planuri), şi mijloace sau modalități de realizare a unor teme;

c) circuitul, izometria, intervalul etc. nu sunt teme (cum se consemnează în suficiente planuri), ci procedee metodice de exersare pentru dezvoltarea/educarea unor calități motrice.

Cele mai multe probleme apar la stabilirea obiectivului operațional subordonat fiecărei teme abordate în lecție, mai ales dacă nu se înțelege în întregime relația "temă - obiectiv". Tema rămâne aceeaşi pe parcursul ciclului tematic. Obiectivul reprezintă ceea ce trebuie să se realizeze din tema respectivă în fiecare lecție. Se poate menține acelaşi obiectiv operațional în maximum două-trei lecții succesive, dar sunt şi situații în care obiectivul operațional se schimbă, pentru tema respectivă, de la o lecție la alta. Câteva reguli pentru formularea obiectivelor operaționale la educația fizică şi sportivă şcolară şi unele exemplificări nu pot fi decât benefice pentru profesori:

- Pentru calitățile motrice, în postură de teme, obiectivele vizează "dezvoltarea/educarea", `îmbunătățirea" sau "verificarea" uneia sau mai multor forme de manifestare, subliniindu-se şi nivelul de localizare (membre superioare şi/sau inferioare, trunchi, abdomen, spate, întregul corp etc.). Exemplificări:

• Tema: Viteza

Obiectivul: Dezvoltarea/educarea indicilor vitezei de reacție la nivelul întregului corp şi a vitezei de deplasare pe distante medii, (30-40 m).

• Tema: Îndemânarea

Obiectivul: Îmbunătățirea preciziei de aruncare a obiectelor uşoare, în ținte fixe, cu fiecare membru superior.

• Tema: Forța

Obiectivul: Dezvoltarea/educarea forței dinamice la nivelul principalelor grupe musculare.

- Pentru depr<u>inderile şi/sau priceperile motrice.</u> în postură de teme, obiectivele operaţionale trebuie să vizeze etapa învăţării motrice (însuşire primară, consolidare, perfecţionare sau verificare) şi accentul care se pune pe una sau mai multe faze din execuţia tehnică, tactică sau tehnico-tactică. Exemplificări:

• Tema: Săritura în lungime cu elan din alergare

Obiectivul: Consolidare, cu accent pe etalonarea elanului ("bătaie" într-un spaţiu delimitat cu piciorul cel mai puternic).

• Tema: Stând pe cap

Obiectivul: Consolidare, cu accent pe formarea triunghiului echilateral al punctelor de sprijin şi pe ridicarea corectă a centrului de greutate şi a membrelor inferioare.

• Tema: Dribling multiplu printre obstacole (la baschet) Obiectivul: Consolidare, cu accent pe protejarea corespunzătoare a mingii în funcţie de obstacol.

<u>Acţiunea "operaţia" a II-a</u>

Este reprezentată de consemnarea resurselor umane şi materiale specifice, adică a aşa - numiţilor "indicatori de recunoaştere şi analiză" a lecţiei. Această consemnare se face - de regulă - în partea din stânga planului de lecţie:

Unitatea şcolară
Clasa de elevi
Efectivul . . . . (M......F......)
Data ....
Locul de desfăşurare . . . .
. . . . (....../... m)
Instalaţiile, aparatele şi materialele didactice specifice (care şi câte?) . . . .

Este important să reţinem că unii indicatori sunt extrem de semnificativi pentru acţiunile/"operaţiile" următoare ale proiectării didactice în domeniu. Este vorba de efectivul clasei pe sexe, dimensiunile locului de desfăşurare, nominalizarea şi cantitatea instalaţiilor, aparatelor şi materialelor didactice specifice.

<u>Acţiunea"operaţi" a III-a</u>

Constă în completarea, de către profesorul - specialist, a rubricilor specifice planului de lecție:

Verigi şi durată	Conținut	Dozare	Formații de lucru Modalități de exersare Şi indicații metodice	Alte consemnări

- La rubrica "Verigi şi durată" se nominalizează, prin cuvinte, verigile în ordinea succesiunii lor şi se menționează timpul alocat (în minute), astfel încât prin însumare să rezulte durata integrală a lecției. Pentru verigile tematice durata se preia din planul tematic anual.
- La rubrica "Conținut" se consemnează, în succesiunea lor, mijloacele, metodele şi procedeele metodice preconizate pentru fiecare verigă. Pentru verigile tematice, sistemele de acționare sunt preluate din planul calendaristic semestrial. Se impune precizarea că trebuie consemnat fiecare sistem de acționare şi să nu se consemneze "grupe" de sisteme ("exerciții de mers", "exerciții de alergare", "exerciții de front şi formați etc.). Se poate accepta ideea consemnării doar a "grupelor" de exerciții atunci când se elaborează o schiță de plan de lecție.
- La rubrica "Dozare" se consemnează, pentru fiecare element de la rubrica "Conținut", varianta cea mai funcțională, dacă este posibilă alegerea dintre mai multe variante. Se recomandă, de exemplu, ca exercițiile care implică deplasarea în spațiu a elevilor să fie dozate prin repere de tipul: lungimilor (L.) sau lățimilor (l.) locului de desfăşurare a lecției, diagonalelor (D.), tururilor (şi nu "turelor"!) de teren sau de sală etc., deoarece acestea sunt mai uşor de reținut de către profesor, prin comparație cu dozarea în unități de timp (secunde sau minute) sau în unități de spațiu (metri, de regulă). Pentru sistemele de acționare din verigile tematice se preia dozarea prevăzută în planul calendaristic propriu-zis.
- La rubrica "Formații de lucru, modalități de exersare şi indicații metodice" se consemnează, aşa cum rezultă şi din denumire, următoarele:
  - formația de lucru, nominalizată prin cuvinte sau reprezentată grafic, pentru fiecare element de conținut; păstrarea formației de lucru anterioare se marchează prin ghilimele;

- modalitatea concretă de exersare, din formația de lucru preconizată;
- indicațiile metodice, atunci când este cazul; a nu se confunda indicațiile metodice cu unele aspecte care țin de execuția corectă a actelor sau acțiunilor motrice, de tipul: "spatele drept", "brațele întinse", "privirea înainte", "coatele lângă trunchi" etc.; aceste indicații metodice pot viza tratarea diferențiată a elevilor, autonomia elevilor, darea unor teme pentru acasă sau verificarea lor; autoorganizare - autoconducere - autoapreciere etc.

- Rubrica "Alte consemnări" (fostă "Observații") se completează, dacă este cazul, numai după desfăşurarea lecției, menționându-se "abaterile" de la ceea ce s-a prevăzut în plan şi cauzele acestora.

<u>Acțiunea "operația" a IV - a</u>

Este ultima şi constă în stabilirea modalităților concrete de evaluare a nivelului de îndeplinire a obiectivelor operaționale specifice lecției care se proiectează. Pentru consemnarea acestor modalități, în cazul stabilirii for de către profesorii-specialişti care se "respectă", nu există rubrică în planul de lecție. Momentan, ele ar putea fi consemnate la ultima rubrică (Alte consemnări), până când se va accepta şi generaliza următoarea propunere de rubrici pentru planul de lecție:

Verigi Şi durată	Conținut	Dozare	Formații de lucru Şi modalități de exersare	Indicații metodice	Modalități De evaluare	Alte consemnări

XVII. EVALUAREA ÎN EDUCAȚIE FIZICĂ ŞI SPORT

XVII.1. Caracteristici generale

Evaluarea este, un element fundamental în orice activitate umană cu obiective bine precizate şi o componentă stabilă a oricărui proces instructiv educativ. De aceea, se afirmă că evaluarea se realizează cu rigoarea necesară numai pe temeiul obiectivelor propuse, care pot fi şi repere utile pentru autoevaluare.

Există mal multe sensuri ale evaluării. În dicționare (Dicționarul explicativ al limbii române, Dicționarul de neologisme, Dicționarul enciclopedic, Dicționarul de sociologie etc.) şi în alte surse bibliografice de specialitate se face prezentarea şi analiza acestor sensuri. Sintetizând, se poate afirma că "a evalua înseamnă a determina sau a stabili valoarea unui obiect, unei instituții, unui fenomen său proces etc." Interesante par şi următoarele idei despre evaluare, cuprinse în una din sursele bibliografice (16):

- sensul termenului de evaluare cuprinde diferite conotații, în funcție de realitățile la care se referă: evaluarea sistemului, evaluarea aşezământului de învățământ, evaluarea programelor, evaluarea profesorilor şi a altor factori educaționali, evaluarea subiecților;
- estimarea şi evaluarea sunt acte de valorificare ce intervin în toate activitățile umane, mat ales bilaterale;
- omul ființează sub semnul măsurii şi al comparației cu alții şi cu sinele său.

Evaluarea, în viziunea cibernetică, reprezintă un act prin care se realizează ameliorarea permanentă a fenomenului sau procesului respectiv. De aceea, ea devine un moment al fenomenului sau procesului ca stare, punctul de plecare în autoreglarea acestuia. Ea se constitute, în ultimă instanță, într-o condiție de desfăşurare a fenomenului sau procesului respectiv, cu repercusiuni privind

schimbarea obiectivelor şi strategiilor folosite. Evaluarea nu trebuie concepută doar ca un control al "cunoştinţelor" (noţiuni, deprinderi, priceperi etc.) sau ca mijloc de măsurare obiectivă, ci şi ca o cale de perfecţionare,a procesului instructiv-educativ, care presupune o strategie globală şi strategii parţiale în consonanţă.

Evaluarea este obiect de studio al docimologiei (cuvânt de origine greacă,. care provine de la dokime = probă, examen, şi logos = ştiinţă), care este considerată o disciplină în contextul ştiinţelor omului; strâns legată de psihologie, pedagogie şi sociologie. Ea este disciplina ştiinţifică care are drept obiect studiul sistematic al examenelor, în particular al sistemelor de notare sau acordare de calificative, şi comportamentul examinatorilor şi examinaţilor.

Unii autori fac deosebire între evaluare şi control, fapt care pare normal din toate punctele de vedere. Astfel, J.M. Barbier (în "L'evaluation en formation") consideră că suntem în cazul unui control când se derulează operaţii care au ca rezultat producerea de informaţii asupra funcţionării corecte a unei activităţi de formare. Avem evaluare când se derulează operaţii cu scopul producerii unei judecăţi de valoare asupra activităţilor de formare.

Daniel L. Stufflebeau şi colaboratorii săi din Canada ne propun - prin sinteză - trei grupe de definiţii pentru evaluare:

1. Evaluare = măsură (când evaluarea se bazează pe măsurare precisă).
2. Evaluare = congruenţă (cum este în învăţământ, unde permanent se pot obţine date asupra elevului, studentului şi programului, retroacţiunea este imediată, referinţele sunt directe la obiectivele specifice etc.)
3. Evaluare = judecare (când se recurge la experienţe şi expertize, când nu se pierde timp cu analiza unor date).

În perspectivă istorică, teoriile asupra evaluării se pot distribui în trei perioade mai importante:

A. Sfârşitul secolului al XIX-lea şi începutul secolului al XX-lea (până în 1910), când s-a încercat înlocuirea evaluării subiective, individuale şi aleatorii cu teste obiective, standardizate. Perioada respectivă s-a numit şi "perioada testelor".

B. "Perioada măsurătorilor", între 1910 şi 1930, când s-a căutat perfecţionarea bateriilor de teste, simultan cu o interogaţie asupra dificultăţilor şi dezavantajelor rezultatelor testelor.

C. "Perioada evaluării", începută prin 1930, când perspectivele asupra acestei probleme se lărgesc prin încercarea de a descoperi elevul/studentul ca totalitate. Această ultimă perioadă este legată şi de activitatea lui Henri Pieron, părintele recunoscut al docimologiei.

Rezultatele evaluării, aşa cum am mai afirmat, stau la baza dirijării şi optimizării activităţi evaluate. În procesul de învăţământ ea generează informaţii cu funcţii de autoreglare pentru creşterea eficienţei. Actul evaluării asigură conexiunea inversă pentru sistemul respectiv. În scopul conceperii şi aplicării adecvate a evaluării în activităţile de tip instructiv-educativ, ar trebui să se pună seama de unele mutaţii de accent, care au apărut în ultimul timp şi care au drept consecinţă o redimensionare şi o regândire a strategiilor evaluative. Dintre aceste mutaţii menţionăm doar pe următoarele:

- Extinderea acţiunii de evaluare de la verificarea şi aprecierea rezultatelor - obiectivul tradiţional - la evaluarea procesului, a strategiei care a condus la rezultatele respective.

- Diversificarea tehnicilor de evaluare şi creşterea gradului de adecvare a acestora la situaţii didactice concrete.

- Necesitatea întăririi şi sancţionării rezultatelor evaluării, cât mai operativ, adică scurtarea feed-back-ului, a drumului de la diagnosticare la ameliorare. - Centrarea evaluării asupra rezultatelor pozitive şi nesancţionarea în permanenţă a celor negative.

- Transformarea subiectului într-un partener autentic al conducătorului procesului instructiv-educativ şi pe problema evaluării (prin autoevaluare, interevaluare şi evaluare controlată).

Trecerea de la evaluarea produsului (subiectului) la evaluarea procesului modifică şi **funcţiile** evaluării:

a. Prin raportarea la derularea unei secvenţe de învăţare, se pot desprinde următoarele trei funcţii ale evaluării:

a.1. verificarea sau identificarea achiziţiilor subiecţilor;

a.2. perfecţionarea şi regularizarea căilor de formare a subiecţilor, adică identificarea celor mai lesnicioase şi pertinente căi de instruire şi educaţie;

a.3. sancţionarea sau recunoaşterea socială a schimbărilor operate asupra subiecţilor aflaţi în formare.

b. Prin raportare la nivelul unui grup de subiecţi, se disting următoarele funcţii ale evaluării:

b.1. orientarea deciziilor pedagogice în vederea asigurării unui proces armonios şi continuu al subiecţilor;

b.2. informarea subiecţilor şi familiei acestora asupra stadiului formării şi a progreselor actuale sau posibile în perspectivă;

b.3. stabilirea unei ierarhii implicate sau explicate, prin atribuire în funcţie de rezultatele - a unui loc sau rang valoric în grup.

c. Prin coroborarea celor două clasificări anterioare (adică nivelurile macro şi micro sistemice) se propun următoarele şase funcţii ale evaluării:

c.1. funcţia de constatare dacă o activitate s-a desfăşurat în condiţii optime, sau în ce fel de condiţii;

c.2. funcţia de informare a societăţii, prin diferite modalităţi, asupra stadiului şi evoluţiei pregătiri diferitelor eşaloane de subiecţi (mai ales "populaţia" şcolară şi universitară);

c.3. funcţia de diagnosticare a cauzelor care au condus - eventual la o eficienţă necorespunzătoare a acţiunilor instructiv-educative;

c.4. funcţia de prognosticare asupra evoluţiei viitoare a grupului de subiecţi, însoţită şi de sugestii privind deciziile necesare pentru a optimiza procesul instructiv - educativ;

c.5. funcţia de decizie asupra poziţiei sau integrării unui subiect într-o ierarhie sau într-o formă sau într-un nivel al pregătirii sale;

c.6. funcţia pedagogică, în perspectiva subiectului şi în perspectiva conducătorului procesului instructiv-educativ, pentru a şti ce au făcut şi ce au de realizat. .

Tipologia evaluării se poate analiza după mai multe criterii, dintre care menţionăm doar pe următoarele:

a. După calitatea informaţiei:

a.1. evaluarea parţială, adică o evaluare secvenţială a fiecărei componente a modelului activităţii respective;

a.2. evaluarea globală (n.n. - în educaţie fizică şi sport se realizează prin concurs sau competiţie regulamentară);

b. După dimensiunea temporală:

b.1. evaluare iniţială;

b.2. evaluare intermediară;

b.3. evaluare finală.

c. Prin coroborarea celor două criterii anterioare rezultă ca tipologie:

c.1. evaluarea cumulativă (sumativă);

c.2. evaluarea continuă (formativă).

Evaluarea cumulativă, după pedagogul Ion T. Radu şi după alţi specialişti, se realizează prin verificări parţiale, încheiate cu aprecieri de tip bilanţ asupra rezultatelor. Acest tip de evaluare operează prin verificări sondaj în rândul subiecţilor. În ea se apreciază rezultatele prin compararea for cu scopurile generate ale activităţii respective. Evaluarea cumulativă sau sumativă exercită, în

principal, funcția de constatare a rezultatelor şi de clasificare a subiecților. Ea generează, frecvent, atitudini de nelinişte şi stres la subiecți.

Evaluarea continuă sau formativă se face prin verificări sistematice pe parcursul programului de instruire şi de educație, pe secvențe mai mici. Ea are loc prin verificarea tuturor subiecților şi a întregii materii predate până la momentul respectiv. În acest tip de evaluare se pleacă de la obiectivele operaționale. Ea are funcția principală de clasificare, dar nu definitiv, prin lăsarea unui câmp deschis sancționărilor apreciative viitoare. Acest tip de evaluare determină relații de cooperare între conducătorul procesului instructiv-educativ şi subiecți, cultivând simultan capacitatea de evaluare şi autoevaluare la nivelul subiecților.

Cele două forme de evaluare trebuie folosite prin îmbinare şi complementare. După cercetătorul France Fontaine, evaluarea cumulativă (sumativă) se referă la efectuare unor judecăți definitive, exprimate prin note sau calificative, la sfârşitul unei activități, iar evaluarea continuă (formativă) se face în scopul ameliorării activității.

d. După nivelul de raportare a subiectului fa~ă de obiectivele propuse rezultă:

d.1. evaluarea normativă, care permite compararea "performanței" unui subiect cu cele ale altora din acelaşi grup;

d.2. evaluarea criterială, care se realizează prin stabilirea nivelului la care se situează subiectul fată de obiective.

De regulă, evaluarea criterială o precede pe cea formativă.

XVII.2. <u>Conținutul evaluării</u>

În orice proces instructiv-educativ nu numai în cel destinat practicării exercițiilor fizice, evaluarea presupune, în unitate şi contradicție dialectică, trei elemente componente sau trei faze, trei etape, trei secvențe etc.: a. verificarea; b. aprecierea; c. notarea sau acordarea de calificative.

a. Verificarea

Verificarea este procesul sau actul prin care subiectul execută o probă. care poate avea natură diferită ceea ce determină mai multe tipuri de verificare:

- verificare orală;
- verificare scrisă;
- verificare practică.

În educație fizică şi sport ar trebuie să existe atât verificarea orală, cât şi cea scrisă, care să aibă menirea de a stabili nivelul cunoştințelor teoretice de specialitate ale fiecărui subiect. Verificarea practică, care predomină în educație fizică şi sport, este valabilă pentru aproape toate componentele modelului (fac

excepție cunoştințele teoretice de specialitate), inclusiv pentru dezvoltarea fizică. Prin verificarea practică se urmăreşte identificarea capacității de aplicare a ceea ce se dobândeşte sau se dezvoltă în procesul instructiv-educativ şi în activitatea independentă de practicare a exercițiilor fizice. Natura probelor practice este diferită. La unele probe rezultatele obținute de subiecți se pot măsura, apărând această operație "măsurarea", care ajută orice ştiință pentru a-şi exprima obiectiv categoriile proprii. Mai mult, unele probe practice sunt însoțite de anumite norme sau baremuri, care exprimă scala valorică de efectuare a probelor respective. Deci, se verifică probele şi nu normele! La alte probe practice, mai ales de tehnică sau tactică de execuție a deprinderilor şi priceperilor motrice, rezultatele execuției subiecților nu pot fi măsurate. De aceea, verificarea nu este identică cu măsurarea, aşa cum consideră unii autori ai unor publicații tematice specifice. Sferă mai largă de cuprindere are verificarea. Uneori, verificarea se face prin măsurare! (cum este, de exemplu, verificarea nivelului de dezvoltare fizică prin măsurarea indicilor somatici şi funcționali).

Ce este testarea în raport cu verificarea şi măsurarea? Întrebarea este firească fiindcă se consideră - în mod curent - că testarea este sinonimă cu verificarea, sau invers. Răspunsul corect este şi el firesc! Testarea este o variantă de verificare. Este vorba de acea verificare care se dă - şi la educația fizică şi sportivă şcolară - pe bază de probe practice sau scrise, standardizate cel puțin pe plan național (multe sunt standardizate pe plan internațional!) Aceste probe standardizate se numesc teste (exemple: testul Cooper, testul Praga, testul Rufier, testul Pierron-Toulouse etc.; pe plan național a existat - ca test "secvența" din SUVA şi din SUVAD, care s-a adresat calităților motrice). Deci, la educația fizică şi sportivă şcolară, mai ales în prezent şi în perspectiva imediată, se fac doar verificări. În trecutul apropiat se făceau şi testări pentru evaluarea elevilor. Acum, unele testări se fac doar în scop de cercetare ştiințifică.

b. Aprecierea.

Este a doua fază a evaluării din punct de vedere cronologic/temporal. Chiar dacă mai este numită şi "evaluare propriu-zisă", aprecierea nu "acoperă" actul de evaluare. Aprecierea se face fie prin folosirea unor expresii verbale (foarte bine, bine, rău, neconvingător etc.), fie prin folosirea unor simboluri numite note. Aprecierea verbală este destul de frecvent folosită, având rol dinamizator numai dacă va fi folosită permanent. Este vorba de aprecierea curentă, continuă, cu rol de feed-back pentru orice exersare a subiecților.

În "Dicționarul de pedagogie", din 1979, se subliniază că aprecierea este "act psihopedagogic de determinare prin note, calificative, puncte, clasificări etc. a rezultatelor instructiv-educative obținute de un elev la un obiect de studiu."

Aprecierea este condiționată, deci dependentă, de natura probei la care este verificat subiectul. În esență, ea constă în reflectarea realității execuției subiectului în conştiința celui care face aprecierea şi emiterea unor judecăți de valoare, verbal sau scris. Atunci când probele de verificare sunt măsurabile, rezultate, aprecierea presupune efort mic din partea "examinatorului" (mai ales dacă există norme sau baremuri; dacă nu există norme sau baremuri; aprecierea solicită doar efort de scalare a rezultatelor). Cu alte cuvinte, când rezultatele sunt măsurabile, aprecierea este obiectivă, adevărată, corectă, lipsită de subiectivism. Când rezultatele nu sunt măsurabile, ci doar observabile (ca la execuțiile tehnice şi tactice), aprecierea poate avea mai multe sau mai puține aspecte de subiectivism. Cu cât competența profesională este mai bună, cu atât sunt mai reduse aspectele subiective ale aprecierii. Aceasta presupune şi experiență didactică, bună pregătire şi pe parcursul studenției, o cunoaştere perfectă a modelului de educație fizică şi sportivă şcolară etc. Ceea ce este important în plan educativ este evantaiul de consecințe de ordin moral ale subiectivismului în apreciere. Înclinarea balanței aprecierii spre subiectivism cu bună ştiință şi rea voință reprezintă o abatere de la normele morale a celui care conduce procesul instructiv-educativ, o abatere de la deontologia profesiunii sale. Consecințele pot fi considerate grave, imprevizibile şi - în general - cu repercusiuni negative asupra psihicului subiectului, a personalității sale în devenire. Obiectivitatea aprecierii în educație fizică şi sport este facilitată de tactul pedagogic, de relația democratică conducător - subiecți etc. Cauzele sau motivele care determină abateri de la o apreciere obiectivă, cauze sau motive tipice, după Pelaghia Popescu, ar fi următoarele:

- graba cu care conducătorul procesului instructiv-educativ ia decizia privind notarea;
- tendința conducătorului de a încuraja, fără măsură, pe unii subiecți neîncrezători în forțele lor, leneşi sau timizi;
- starea de nervozitate a conducătorului procesului instructiv-educativ;
- buna dispoziție a conducătorului procesului instructiv-educativ;
- eventualele influențe nefaste ale altor specialişti implicați în activitatea respectivă;
- influențe provenite de la familia subiectului;
- poluări de natură diferită (zgomote, țipete, alarme etc.)

Autoaprecierea presupune focalizarea atenției asupra propriilor prestații/ execuții, bune sau rele, reuşite sau nereuşite. Prin autoapreciere obiectivă, formată în timp, subiectul este conştient de capacitatea sa, de disponibilitățile sale psihice sau fizice. De asemenea, subiecții se compară unii cu alții în privința volumului exersării, rapidității, fluenței şi preciziei, posibilităților combinatorii etc. Autoaprecierea înseamnă, între altele, şi autocontrol. O particularitate dis-

tinctivă a dezvoltării la subiecți a priceperii de a se autocontrola este creşterea independenței for în acțiune. Autoaprecierea subiecților se manifestă spontan şi dirijat. Ea depinde de contextul didactico-motric şi de cel socio-afectiv. Dirijarea contribuie la dezvoltarea proceselor de autocunoaştere şi la conştientizarea învățării motrice sau a îmbunătățirii calităților motrice. Subiecții trebuie incitați, provocați etc., să compare autoaprecierile cu aprecierile conducătorului procesului instructiv-educativ, considerate - în principiu - obiective, corecte. Prin autoapreciere, subiectul "corect" întreprinde un efort de plasare a "meritului" personal pe scara valorică a grupului din care face pane. Şi aceasta aproape în toată ontogeneza, pe fondul unei civilizații avansate.

c. Notarea sau acordarea de calificative

Este ultima fază a evaluării, tot din punct de vedere temporal şi nu al importanței. Se afirmă că această fază este rezultatul unității dialectice dintre primele două faze: verificarea şi aprecierea. Ea se materializează prin acordarea de note sau - în mod curent şi permanent - de calificative: bine, rău, foarte rău, exact, inexact, suficient, insuficient etc. Mai nou, ca "efect" al reformei, la nivelul învățământului primar din România nu se mai acordă note, ci calificative (excelent, foarte bine, bine, suficient şi insuficient), care se consemnează în catalog şi în foaia matricolă! Când se acordă note, trebuie avute în vedere cele trei funcții principale ale acestora şi - pe cât posibil - să fie înțelese şi respectate în unitatea şi interdependența lor:

• Funcția didactică, care subliniază necesitatea ca prin note să fie surprins mecanismul intern al procesului de instruire, nivelul de însuşire de către subiecți a componentelor şi subcomponentelor modelului de educație fizică şi sport. Nota, prin valoarea sa, trebuie să fie reperul principal al ameliorării sau optimizării procesului de instruire. Deci, prin notă trebuie să se răspundă corect la întrebările: cât a acumulat, a însuşit, "recepționat" subiectul?; la ce nivel calitativ se situează cele însuşite?; cum a funcționat "emisia", adică cum a fost realizată predarea? Evident că total trebuie să se raporteze la obiectivele specifice de instruire pentru fiecare subsistem al educației fizice şi sportului. În unitățile de învățământ total se raportează la prevederile programei de specialitate.

• Funcția educativă, care subliniază - în esență - faptul că prin notă trebuie să fie determinată la subiect o atitudine activă, conştientă, pozitivă față de educația fizică şi sportivă. Prin valoarea notei, mai ales când aceasta este mică, nu trebuie ca subiectul să se îndepărteze de educație fizică şi sport, să nu mat vină la lecții, să-şi facă rost de scutire medicală etc. Ce trebuie să facă conducătorul procesului instructiv-educativ (profesorul, în majoritatea cazurilor) pentru a îndeplini această funcție a notei? Răspunsul este clar: el trebuie

întotdeauna să motiveze față de subiect valoarea notei, să o justifice, deci să răspundă la o altă întrebare: de ce nota este atât? Valorile mici ale notei, dacă justificarea este înțeleasă de subiect, trebuie să declanşeze o participare activă şi conştientă a acestuia la activitățile care urmează. Se consideră că această funcție educativă se situează la nivelul optim în situațiile în care valoarea notei coincide pentru cei trei factori implicați (sau posibil a fi implicați!) în evaluare: conducător/profesor - subiect - colegi de grup. De aceea, de mare importanță este formarea la subiecți a capacității de autoapreciere obiectivă şi de apreciere - tot obiectivă a execuțiilor realizate de colegii de grup.

• Funcția socială, care decurge din celelalte două funcții anterioare. Nota îndeplineşte această funcție numai dacă ierarhizează valoric subiectul, dacă îi poate oferi acestuia direcția cea mat sigură de evoluție ulterioară pe plan profesional, domeniul pe care îl poate "ataca", îl poate aborda cu sorți siguri de reuşită. Elevul care, de exemplu, primeşte note de 10 numai la educație fizică - mat ales în liceu - poate aborda - cu probabilitate foarte mare de reuşită - învățământul superior cu profilul respectiv.

După autorul român Vasile Pavelcu, în lucrarea de referință "Principii de docimologie", nota îndeplineşte următoarele funcții:

- funcția de informare (pentru subiecți, părinți, profesori etc.);
- funcția de reglare a procesului de învățare;
- funcția educativă, datorită interiorizării aprecierii;
- funcția de catalizator al unui nivel optim pentru aspirațiile subiectului;
- funcția terapeutică, având rol dinamizator pentru unele cazuri; prin acordarea de puncte în plus;
- funcția patogenă, fiindcă induce stres şi disconfort psihic la subiecți, mat ales în cazurile de insucces.

Notele constitute un limbaj, un fel de comunicare între conducătorul procesului instructiv-educativ şi beneficiarul acestui proces (elev, student, militar, etc.) Din perspectiva temporală, notarea - şi la educație fizică şi sport - poate fi; intermediară; finală; episodică; continuă (sau curentă/permanentă).

XVII.3. <u>Criteriile de evaluare</u>

Evaluarea se realizează pe baza unor criterii, care se constituie în sistem şi ar trebui respectate tot în sistem. Criteriile decurg din obiectivele procesului care se evaluează. La educația fizică şi sportivă, indiferent de subsistemele specifice, aceste criterii - mai importante - sunt următoarele:

a. Performanta motrică, adică rezultatul la probele de control măsurabile.
b. Progresul realizat de subiect. Este o formulă de calcul al acestui progres, dar cel mai important este să ştim să-1 interpretăm şi să-1 respectăm.

Dificultatea constă în aceea că progresul este întotdeauna mai mare la cei cu nivel inițial mai mic şi este mai mic la cei cu nivel inițial mai mare. Deci, nu ne putem ghida exclusiv după mărimea cifrică sau calitativă a ratei de progres.

c. Cantitatea şi, mai ales, calitatea elementelor însuşite în raport cu prevederile programei de specialitate (pentru subsistemele educației fizice şi sportului care au o asemenea programă).

d. Capacitatea subiectului de a aplica în practică elementele însuşite, adică "capacitatea de generalizare".

e. Capacitatea de practicare independentă a exercițiilor fizice de către subiecți

f. Capacitatea subiectului de restructurare, asamblare etc., a elementelor însuşite.

g. Nivelul cunoştințelor teoretice, însuşite de subiect, privind practicarea exercițiilor fizice.

h. Atitudinea subiectului față de educație fizică şi sport, concretizată prin frecvență la lecții, participarea la acțiunile competițional-sportive, modul de îndeplinire a unor sarcini organizatorice etc.

i. Nivelul de dezvoltare fizică a subiectului.

Care este cel mai important criteriu? Răspunsul nu poate fi decât unul singur: toate sunt importante în unitatea şi interdependența lor. Nu există criteriu fără importanță şi nici unul cel mai important!

XVII.4. Metodele de evaluare

Aceste metode corespund criteriilor prezentate imediat anterior, dar nu trebuie confundate cu acestea. În funcție de fazele actului de evaluare, pentru educația fizică şi sportivă şcolară metodele se clasifică în două principale categorii:

a. Metode de verificare:

a.1. trecerea probelor de motricitate prevăzute în "Sistemul Național Şcolar de Evaluare la disciplina Educație Fizică şi Sport", aplicat începând cu anul de învățământ 1999-2000, în funcție şi de opțiunile profesorului şi elevilor privind probele prevăzute:

a.2. Trecerea unor probe de motricitate, stabilite de fiecare profesor pentru orele de educație fizică din Curriculum-ul la decizia şcolii şi pentru orele extracurriculare, conform principiului autonomiei.

a.3. Trecerea unor probe de cunoştințe teoretice de specialitate (prezentă în etapa actuală doar la clasele cu profil de educație fizică şi sport, dar necesară şi pentru restul educației fizice şi sportive şcolare).

a.4. Măsurarea (care, în acest caz şi numai în acesta, înlocuieşte verificarea sau mai corect - se suprapune verificării) unor indici de dezvoltare fizică (atunci când nu se face control medical autentic şi se respectă criteriul dezvoltării fizice în evaluarea randamentului elevilor la educația fizică şi sportivă şcolară!)
a.5. Executarea de către elevi a unor deprinderi şi priceperi motrice în condiții analoage (asemănătoare) probei, ramurii sau activității respective.
a.6. Executarea de către elevi a unor deprinderi şi priceperi motrice în condiții concrete de concurs (desfăşurat conform regulamentului oficial).
a.7. Îndeplinirea de către elevi a unor sarcini speciale de natură organizatorică sau metodico-didactică: conducerea unor verigi din lecție; arbitrarea unor întreceri, inclusiv a unor jocuri sportive bilaterale; conducerea gimnasticii zilnice; conducerea recreației organizate pentru elevii din clasele I-IV; responsabil(ă) cu prezentarea - în scris - a colegilor absenți de la lecții sau alte activități specifice; responsabil(ă) cu aducerea unor materiale din vestiar sau magazie; lider, atunci când se împarte clasa pe grupe de lucru etc.
a.8. Observarea curentă a elevilor şi înregistrarea datelor observației (reacția la efort, atitudini comportamentale pe ansamblu şi în situații deosebite etc.)

b. Metode de apreciere şi notare sau acordare de calificative:
b.1. Metoda aprecierii **verbale**, atunci când aprecierea este însoțită permanent de acordarea unor calificative. Cine face apreciere, dar nu exprimă - prin cuvinte - valoarea aprecierii respective nu procedează bine din punct de vedere metodic, dar şi din punct de vedere educativ. Nu se produce feed-back-ul. Elevul, în majoritatea cazurilor, nu cunoaşte nivelul execuției sale, nu ştie dacă a executat bine, foarte bine; satisfăcător, insuficient etc.
b.2. Metode de apreciere şi notare sau acordare de calificative **nonverbale,** mai precis scrise, când se acordă şi note sau calificative, care se trec în catalog:
b.2.1. Metoda aprecierii, notării sau acordării de calificative pe baza unor norme sau baremuri cuprinse în anumite tabele valabile pe plan național, zonal sau chiar local. Această metodă, numită şi **absolută,** se poate aplica în cazul efectuării de către elevi a unor probe pentru calitățile motrice.
b.2.2. Metoda aprecierii, notării sau acordării de calificative prin compararea rezultatelor obținute doar la nivelul unei clase de elevi, metodă numită şi **relativă.** Ea este foarte bună pentru şcolile în care nu există decât câte o clasă de elevi la acelaşi nivel de vârstă şi pregătire. Profesorul "aşează" în ordine rezultatele elevilor din clasa respectivă şi face scalarea acestora pe intervale corespunzătoare notelor.

b.2.3. Metoda de apreciere, notare sau acordare de calificative pe baza **progresului individual.** Deci, este luat în calcul doar indicele de progres, calculat în funcție de valoarea performanțiala inițială şi finală.

b.2.4. Metoda de apreciere, notare sau acordare de calificative pe baza nivelului de execuție tehnică sau tactică a unor deprinderi şi priceperi motrice în condiții de exersare parțială sau globală (inclusiv joc sportiv bilateral). Este metoda care depinde aproape exclusiv de competența profesională a cadrului didactic evaluator.

b.2.5. Metoda de apreciere, notare sau acordare de calificative în funcție de modul în care elevii îndeplinesc unele sarcini speciale de natură organizatorică sau metodico-didactică.

XVII.5. Sistemul Național de Evaluare

Elaborarea noului "Sistem Național Şcolar de Evaluare la disciplina Educație Fizică şi Sport" a aparținut exclusiv unui grup de patru profesori de educație fizică cu gradul didactic I, toți din Bucureşti, coordonați de inspectorul general de profit din MEN: Această acțiune extrem de importantă, ca - de fapt în elaborarea programei de specialitate, s-a realizat fără a fi consultată (pentru prima dată în istoria domeniului!), Academia Națională de Educație Fizică şi Sport din Bucureşti, instituție cu rol primordial în formarea cadrelor de specialitate pentru învățământul românesc. Consecință a acestei premeditate lipse de colaborare este caracterul deosebit de "stufos" al noului "Sistem" la care ne referim, la care se adaugă şi unele aspecte neştiințifice pe care le implică.

O primă observație este că acest nou "Sistem" apărut la ."comanda" Reformei care acționează după principiul că totul trebuie schimbat şi "aliniat" ceea ce fac occidentalii (chiar dacă nu este bine!), nu mar este **unitar,** cel puțin din două motive:

- este valabil numai pentru educația fizică cuprinsă în trunchiul comun curricular;

- permite opțiunile profesorului şi ale elevilor pentru alegerea unor probe s cupluri de probe, potrivit conceptelor de descentralizare şi autonomie. Şi că "Sistemul" nu este unitar, mi se pare după unele criterii de logică elementară, că el nu poate fi nici "Național"!

Ideile principale de opțiune, descentralizare şi autonomie nu sunt rele, ba iar sunt "nobile", cu următoarele condiții: noul "Sistem" trebuie să fie clar; fie bine sistematizat nu numai pe orizontală, ci şi pe verticală; să fie total accesibil ca terminologie; să fie pe deplin ştiințific. Cel puțin unele dintre condiții nu pot fi îndeplinite, din moment ce grupul respectiv de autori nu a ms încă la faza înțelegerii deosebirilor între calitățile motrice şi unele prinderi sau priceperi

motrice (mar ales, ca şi în alte ocazii anterioare, între viteză" şi "alergarea de viteză din atletism" sau între "rezistenţă" şi "alergarea rezistenţă din atletism"; îndrăznesc să adresez, prin intermediul acestei publicaţii, profesorilor-autori doar o întrebare: "de ce şi când alergarea pe 50 m start de sus şi alergarea pe 600 m sunt probe ale atletismului?")

O a doua observaţie se referă la abrogarea care rezultă - logic - odată cu aplicarea noului "Sistem". Se abrogă - logic - vechiul "Sistem", numai că acesta nu a fost SUVA, cum se zice în "Nota de prezentare", ci SUVAD, prevăzut :e adevărat - de Instrucţiunile nr. 6226 din 1986. SUVA a fost instituit în 73, prin alte Instrucţiuni!

A treia observaţie se referă la conţinutul propriu-zis al noului "Sistem". Acesta este exagerat, mar ales la învăţământul primar (unde introducerea probelor pentru unele deprinderi sportive elementare nu se justifică în condiţiile predării educaţiei fizice de către învăţător sau învăţătoare), chiar dacă se face precizarea (la "Metodologia de aplicare a sistemului de evaluare") că "pentru fiecare capacitate competentă sistemul prevede 2-3 variante de instrumente de evaluare (probe) din care elevul poate opta pentru una dintre ele." Se ivesc, desigur, multe dezavantaje, printre care consemnez:

- volumul foarte mare de muncă al fiecărui cadre didactic, care face predarea şi evaluarea, în sensul stabilirii probelor pentru care optează fiecare elev, cu variaţie de la un an şcolar la altul;

- imposibilitatea aprecierii progresului de la o clasă la alta; pe verticala sistemului nostru de învăţământ, deoarece probele de control nu sunt aceleaşi (mai ales la liceu, dar şi la gimnaziu prin prisma opţiunilor elevilor); de aici rezultă şi imposibilitatea de a compara potenţialul motric al populaţiei şcolare din România cu cel al populaţiei şcolare din alte ţări;

- neexistenta scalării va(orice unitare la probele pentru calităţile motrice (se prevede doar valoarea pentru nota 5) conduce la aceleaşi imposibilităţi menţionate anterior.

Conţinutul noului "Sistem", pe ciclurile de învăţământ, nu se recomandă a fi prezentat în acest manual. Se poate consemna, aşa cum am mai face-o indirect, doar numărul exagerat de mare de probe pentru calitatea motrică forţă - în mod deosebit - şi precizarea numai a cadrului general pentru probele din gimnastică şi din jocurile sportive, fără nimic la concret (lăsându-se totul la dispoziţia fiecărui cadru didactic).

Metodologia trecerii probelor este corectă şi completă (cu unele mici şi nesemnificative excepţii, cum este - de exemplu - prevederea numărului de încercări pentru cele două probe de aruncare la ţintă în învăţământul primar. Aici se încadrează şi excepţionala prevedere de a fi lăsată la dispoziţia fiecărui

profesor programarea acestor probe pe parcursul anului de învățământ, respectându-se doar numărul de note sau calificative pentru fiecare semestru.

BIBLIOGRAFIE SELECTIVĂ

1. BOTA, Cornelia, *Fiziologia educației fizice şi sportului.* MTS, Bucureşti, 1994

2. CERGHIT, Ioan, *Metode de învățământ.* Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1997

3. CÂRSTEA, Gheorghe, *Teoria şi metodica educației fizice şi sportului. E*ditura Universul, Bucureşti, 1993

4. CĂRSTEA, Gheorghe, *Programarea ,si planificare în educația fizică şi sportivă şcolară.* Editura Universul, Bucureşti, 1993

5. CÂRSTEA, Gheorghe, *Educația fizică - teoria şi bazele metodicii.* ,ANEFS, Bucureşti, 1997

6. CÂRSTEA, Gheorghe, *Educația fizică - fundamente teoretice şi metodice.* Casa de editură Petru Maior, Bucureşti, 1999.

7. DEMETER, Andrei, *Bazele fiziologice ale educației fizice Şcolare.* Editura Stadion, Bucureşti, 1974

8. EPURAN, Mihai, HORGHIDAN, Valentina, *Psihologia educației fizice.* ANEFS, Bucureşti, 1994

9. FIREA, Elena, *Metodica educației fizice şcolare* (vol. I). IEFS, Bucureşti, 1984

10. GEORGESCU, Florian, *Cultura fizică - fenomen social.* Editura Tritonic, Bucureşti, 1998

11. HERIVAN, Mircea, *Educația la timpul viitor.* Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1976

12. HIORGHIDAN, Valentina, *Problematica psihomotricității.* ANEFS, Bucureşti, 1998

13. IONESCU, Miron, *Lecția între proiect şi realizare.* Editura Dacia, Cluj-Napoca, 1982

14. MAROLICARU, Mariana, *Tratarea diferențiată în educație fizică.* Editura Sport-Turism, Bucureşti, 1986
15. MITRA, Gheorghe, MOGOŞ, Alexandru, *Metodica educației fizice şcolare.* Editura Sport-Turism, Bucureşti, 1980
16. NECULAU, Adrian, COZMA, Teodor, şi colab., *Psihopedagogie.* Editura Spiru Haret, Iaşi, 1994
17. ŞICLOVAN, Ion, *Teoria educației fizice şi sportului.* Editura Sport Turism, Bucureşti, 1979
18. TEODORESCU, Leon, *Contribuții la îmbunătățirea conceptului de educație fizică şcolară din țara noastră.* În: Revista Educație Fizică şi Sport nr. 8/1968
19. TEODORESCU, Leon, *Sportul - integrator al educației fizice în cadrul ştiinței sportului?* În: Revista Educație Fizică şi Sport nr. 5/1989 *20.*
20. *Terminologia educației fizice şi sportului.* Editura Stadion, Bucureşti, 1974